

Un hilo común recorre este libro y entreteje sus capítulos: la reflexión filosófica sobre la dimensión ética y política de la educación.

El lector no encontrará recetas, respuestas cerradas ni lugares comunes, más bien se enfrentará a escenarios y horizontes que abren la posibilidad de pensar el sentido de la tarea docente frente a los desafíos y las transformaciones culturales profundas que caracterizan a nuestro tiempo.

Entrañas éticas de la identidad docente nos habla de una tarea de resistencia –con inteligencia y responsabilidad– frente al dominio del pensamiento único que propugna el escepticismo y la resignación.

Entrañas éticas de la identidad docente nos habla de una tarea de insistencia –con astucia e imaginación– en la resignificación de los legados culturales que nos constituyen y desde los cuales es posible creer en la utopía de “volver a crear el mundo de vuelta”.

Entrañas éticas de la identidad docente nos habla de una tarea de persistencia –con fortaleza y creatividad– en la construcción de una educación de sujetos cada vez más libres y cada vez más justos.

lcrj docencia

www.lacrujaediciones.com.ar

ISBN 978-987-601-085-6



9 789876 010856

CULLEN

Entrañas éticas de la identidad docente

lcrj

Entrañas éticas de la identidad docente

CARLOS CULLEN



lcrj docencia

Carlos A. Cullen

Entrañas éticas de la identidad docente. - 1a ed. -
1ra reimpresión Buenos Aires : La Crujía, 2009.
160 p. ; 22x14 cm.

ISBN 978-987-601-085-6

1. Filosofía de la Educación. I. Título
CDD 370.1

Directores de colección | Nora Graziano • Pablo Cifelli

© LA CRUJÍA Ediciones

Tucumán 1999 (C1050AAM)

Ciudad Autónoma de Bs. As. - Argentina

Tel/fax: (5411) 4375-0664/0376

E-mail: editorial@lacrujia.com.ar

www.lacrujiaediciones.com.ar

Diseño de tapa | m&s

Dibujo de tapa | Andrea Bianco

Diseño - Diagramación | m&s

ISBN 978-987-601-085-6

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina / Printed in Argentine

El editor se reserva todos los derechos sobre esta obra, la que no puede reproducirse total o parcialmente por ningún método gráfico, electrónico o mecánico, incluyendo los de fotocopiado, registro magnético o de almacenamiento de datos, sin su expreso consentimiento.

Sobre la colección

La colección "Docencia" se propone abrir un espacio de diálogo y debate sobre la tarea de enseñar. Está principalmente dirigida a los/las docentes y a quienes se forman para serlo. Cuenta con el aporte y la reflexión de pedagogos/as, especialistas en distintas disciplinas y profesores/as que abordarán un conjunto de temas —tanto pedagógico-didácticos como teóricos-disciplinares— que hoy están configurando un campo de discusión pedagógica relevante.

Tres series conforman el plan de la colección:

1. *¿Qué pensamos sobre...?* Aborda temáticas generales sobre la tarea de educar y la problemática actual que atraviesa la formación docente.
2. *¿Qué hay de nuevo en...?* Aporta temas y debates actualizados en diferentes campos del saber.
3. *Del dicho al hecho...* Propone estrategias didácticas y experiencias para problematizar y enriquecer el día a día de la enseñanza.

Todas ellas conjugan un mismo propósito: propiciar un espacio de reflexión crítica que potencie —desafiando el descreimiento y el dogmatismo— la práctica cotidiana de enseñar.

PABLO CIFELLI y NORA GRAZIANO
Directores

Índice

Introducción	11
1. El magisterio, un relato en búsqueda de un narrador	
Reflexiones sobre la identidad narrativa del maestro	15
2. Infancias o facundias interpelantes	
Volver a pensar la niñez en el siglo XXI, porque la misma no es lo igual	49
3. El cuerpo, ese nudo comunicacional en busca de un sujeto	
En torno a las relaciones del cuerpo con la cultura y su incidencia en la educación	65
4. El lugar de la ética en la formación docente	77
5. La formación ciudadana entre la memoria y la utopía	99
6. De las competencias a los saberes socialmente productivos, políticamente emancipadores y culturalmente inclusivos	
Aportes de la Filosofía intercultural a la educación	113
7. Los obstáculos éticos en el marco de la investigación educativa	
A propósito de los valores éticos en el marco de la investigación educativa	127
Apéndice	153

Introducción

El origen de este libro tiene que ver con la intención de publicar en Argentina una recopilación de trabajos que publicó en México la Casa de la Cultura del Maestro Mexicano y la Editorial Pueblo Libre, con el nombre *Resistir con inteligencia. Reflexiones éticas de la educación*, aparecido en el 2007. Varios de los capítulos de este libro están en esa edición mexicana.

Como los editores mexicanos me dieron amplia libertad para la edición en Argentina, al prepararla me pareció oportuno revisar los trabajos publicados allí. Sacar algunos y agregar, en cambio, otros nuevos.

Sin embargo el espíritu de este libro mantiene lo fundamental de aquél: reflexionar acerca de la docencia y de la formación docente desde una perspectiva ética.

Como testimonio de esa unidad he querido agregar como apéndice la presentación de la Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, con quienes hace ya muchos años he trabajado en conjunto en jornadas, seminarios y congresos, y porque entiendo es un ejemplo de caminos alternativos para la formación continua de los docentes.

El origen primero de cada texto es el siguiente:

1. El magisterio, un relato en búsqueda de un narrador

Reflexiones sobre la identidad narrativa del maestro.

Es la reelaboración de una conferencia dictada en Toluca (2006), México, en un importante aniversario del normalismo en México.

2. Infancias o facundias interpelantes

Volver a pensar la niñez en el siglo XXI, porque lo mismo no es lo igual.

Este texto, inédito, es el fruto de la elaboración de varios encuentros, durante 2008, tenidos con maestras y profesoras de nivel inicial, organizados por UNADENI (en diversos lugares del país) y por la Red Universitaria de Educación Inicial en Mendoza.

3. El cuerpo, ese nudo comunicacional en busca de un sujeto

En torno a las relaciones del cuerpo con la cultura y su incidencia en la educación.

Este texto es una reelaboración del artículo aparecido en la Revista de Psicología, XXI (1991), pp. 59-67.

4. La ética en la formación docente

Este trabajo es una reelaboración del aparecido, con nombre "El lugar de la ética en la formación docente", en el libro colectivo: *Ética y Educación*, Colección Formación de Formadores, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2000, pp. 67-83.

5. La formación ciudadana entre la memoria y la utopía

Acá retomo, corregido y modificado, el artículo "¿Patriotas o cosmopolitas? Los dilemas de la subjetividad ciudadana", en *Metapolítica*, número monográfico, vol. 11, nro 53, México, mayo-junio 2007, pp. 50-56.

6. De las competencias a los saberes socialmente productivos, políticamente emancipadores y culturalmente inclusivos

Este trabajo es inédito, sobre la base de sendas conferencias dadas en Monterrey (UANL), 2007, y en Porto Alegre (COPEA) 2008.

7. Los obstáculos éticos en el marco de la investigación educativa

Este trabajo inédito tiene su origen en la conferencia dictada en Tuxtepec, México, en el IV Congreso Nacional y IX Regional de Investigación Educativa.

1 El magisterio, un relato en búsqueda de un narrador

Reflexiones sobre la identidad narrativa del maestro¹

La presente reflexión es un intento de pensar los "escenarios educativos de la formación docente en los procesos de transformación" y se estructura en tres momentos.

Se discutirá, primero, la metáfora misma de los "escenarios", tanto como lugares donde acontece la institución formadora, como tiempos donde se va representando la identidad profesional.

Luego se sugerirá pensar la tensión entre "desarrollos previsibles" y "acontecimientos imprevistos", cada vez que de transformaciones hablamos.

Finalmente se propondrá nombres para los escenarios educativos de la formación docente, en los cuales es posible construir narrativamente la identidad profesional del maestro.

El primer escenario educativo es enseñar y aprender a tomar la palabra, en tiempos de retirada de la palabra, como modo de ingresar al espacio público. Acá discutiremos la idea de la docencia como virtud ciudadana.

1 Es Paul Ricoeur quien ha trabajado más a fondo el tema de la identidad narrativa. El título de esta conferencia se inspira en su artículo: *La vida, un relato en búsqueda de un narrador*, editado como capítulo II en *Educación y Política*, Bs,As., Docencia, 1984

El segundo escenario tiene que ver con el aumentar la potencia de actuar, en tiempos de pensamiento único, como modo de hacer la "diferencia ética". Acá discutiremos cómo es posible hacer los mundos posibles de la escuela y la docencia como experticia en alternativas.

El tercer escenario lo definimos como resistir con inteligencia responsable, en tiempos de disciplinamiento y biopoder, como modo de cuidar la subjetividad frente a todo intento de suprimirla o borrarla o limitarla, pero siempre desde la interpelación del otro, que nos hace responsables y nos desilusiona de creernos "invulnerables". Acá discutiremos la dimensión ético-política del magisterio, desde lo que justifica —hace justa— la identidad profesional.

Concluiremos el capítulo refiriendo estos "escenarios" a algunos debates contemporáneos en torno a la subjetividad ético-política, lo cual nos permitirá re-significar la identidad de la formación de docentes.

1. ¿Por qué escenarios educativos?

"La mente es una especie de teatro en el que distintas percepciones se presentan en forma sucesiva; pasan, vuelven a pasar, se desvanecen y mezclan en una variedad infinita de posturas y situaciones... La comparación del teatro no debe confundirnos: son solamente las percepciones las que constituyen la mente, de modo que no tenemos ni la noción más remota del lugar en que se representan esas escenas, ni tampoco de los materiales de que están compuestas"

D.Hume, *Tratado de la Naturaleza Humana*, I. IV.6

La metáfora del "escenario" y su relación con la educación

Hoy se habla con frecuencia de "escenarios", como una forma de poder describir y circunscribir lo que sucede en algún ám-

bito de la vida social. Así, por ejemplo, hablamos de escenarios geopolíticos, o económicos, o familiares.

La metáfora deja flotando sentidos posibles de lo que pasa: una tragedia, un drama, una comedia, y deja todavía más incierto si hay un texto que determina el escenario o si son los escenarios los que sugieren el texto, y, todavía, es más nebuloso el saber quiénes son los actores en escena, quienes los autores del texto, quiénes los que diseñan la puesta en escena. Conviene despejar su sentido, señalando posibles falacias.

a) La falacia del universalismo etnocéntrico

Nos imaginamos (o ilusionamos) que contamos con un lugar donde actuar, siempre igual a sí mismo, y que simplemente opera como "sede" de nuestras representaciones y/o como espacio de nuestros movimientos y/o de nuestros parlamentos.

Sin embargo, el escenario —como tal— es simplemente un "vacío", un "silencio", una "oscuridad". Pero es un vacío con rostros interpelantes, un silencio de máscaras expectantes, una oscuridad con fantasmas acechantes.

Por eso cabe preguntarse en qué sentido hablamos de "escenarios educativos".

La educación, como proceso de socialización mediado por saberes, acontece siempre *situada*. Es decir, está gravitada por el suelo, por el suelo que habitamos, como ese domicilio existencial donde buscamos, codo a codo con los otros, y casi chapoteando, sentidos que orienten nuestro hambre, que va desde el pan hasta la divinidad (Kusch).

Esto quiere decir que la educación acontece siempre culturalmente situada, y no hay "tramoya" ni "máquinas" que anulen la gravitación que implica "estar, meramente estar". Cualquier escenario educativo tiene, como su condición de posibilidad, el estar, meramente el estar.

Insisto en este primer punto, porque durante mucho tiempo se nos quiso convencer de que las "tablas" (los escenarios) de la educación son, o "tabulas rasas", o "estado de naturaleza pura", como un eufemismo para suponer que educamos al "buen salva-

je", al "bárbaro", al despojado de todo saber y orientación en la vida.

Cualquier escenario educativo está siempre "deformado por el suelo", es decir, culturalmente situado. Si vamos a hablar de escenarios educativos seamos conscientes de que hay **una geopolítica de la educación**. No tiene sentido el esfuerzo por ser, si no sabemos estar.

Pretender "ser" sin "saber estar" es el lema de una educación que comete la falacia de imaginar un escenario no deformado por el suelo, único y siempre el mismo en cualquier parte, como un vacío sin rostros, un silencio sin máscaras y una oscuridad sin fantasmas.

Dice Derrida:

"...quisiera aprender a vivir por fin... locución magistral, a pesar de ello o por ello mismo. Pues, por boca de un maestro, este fragmento de máxima nos diría siempre algo acerca de la violencia. Vibra como una flecha en una dirección irreversible y asimétrica, la que va, la mayoría de las veces, del padre al hijo, del maestro al discípulo o del amo al esclavo ("yo, yo voy a enseñarte a vivir"). Tal dirección oscila: entre la dirección como experiencia (aprender a vivir ¿no es acaso la experiencia misma?), la dirección como educación y la dirección como enderezamiento" (EM, p. 11)

b) La falacia del espectáculo

Paso a remarcar un segundo aspecto de la metáfora del escenario al hablar de la educación. Es que además de la falacia del universalismo etnocéntrico de pretender ser sin estar, se puede insertar en nuestros discursos sobre los escenarios educativos la *falacia del mero espectador*. Como si hablar de escenarios educativos nos pusiera en una cómoda butaca para ver los "objetos" educativos, la educación como "cosa" para ser contemplada, o bien para esperar "que algo suceda". Es cierto,

en el teatro hay siempre un efecto de extrañamiento y de identificación que, de alguna manera, nos pone en el escenario. Pero en el fondo sabemos que es una ilusión, y que termina cuando acaba la función. Como una "moral provisoria". Los escenarios educativos no son para el espectáculo. Configuran prácticas sociales y son configurados por ellas.

c) ¿Pánico o temor y temblor?

Si aceptamos esto último nos aparece un tercer problema con la metáfora del escenario aplicada a lo educativo. Si el escenario está "deformado por la gravitación del suelo", si lo configuran prácticas sociales (que siempre incluyen "orden del discurso" y "microfísica del poder"), podemos caer en el "pánico escénico", y, entonces, añorar el escenario único y sin deformaciones, o bien el cómodo mullido de la butaca del espectador. El problema aquí es no confundir el pánico que nos paraliza y nos ahuyenta, con el "temor y temblor" por lo que en realidad significa educar, esa lucha por el reconocimiento del deseo de aprender y el poder de enseñar, tarea simultáneamente siempre imposible y siempre necesaria.

Lugar donde acontece la institución formadora de docentes

En el horizonte de los sentidos abiertos por la metáfora del "escenario": **un suelo cultural, una praxis social y un temor y temblor por la magnitud de la tarea**, quiero referirme ahora al escenario educativo como el lugar donde acontece la institución formadora de docentes. El normalismo, como proto ejemplo de larga tradición en este país, no fue algo dado desde siempre. En realidad, fue un acontecimiento histórico (ligado a voluntades políticas y a proyectos de transformación histórica) que da que pensar, que siempre tiene un plus de sentido posible, frente a la larga tradición de generaciones que trataron de interpretarlo, y que, de alguna manera, forman, en el espacio y en el tiempo una comunidad "normalista".

Paul Ricoeur llama "símbolo" a ese plus de sentido que tienen ciertos acontecimientos históricos, que dan identidad de pertenencia a todos aquellos que, interpretando ese sentido, se lo apropian, lo encarnan y lo operan. El normalismo, así, es un símbolo, es decir, es un acontecimiento histórico que siempre da que pensar por su plus de sentido, y que constituye un colectivo histórico que llamamos magisterio.

Lo importante aquí es entender que, justamente, son los escenarios educativos el lugar donde acontece la institución formadora de docentes, y no a la inversa. Es que una institución congelada y si se aleja de su sentido instituyente, el gesto ético-político que la funda, termina siendo puramente formal y en tanto mera estructura invariable no puede generar escenarios educativos vivos.

No. La lógica es inversa. Los escenarios educativos son el lugar donde acontece la formación docente, es decir, donde siempre es posible reinterpretar el sentido fundante e instituyente, porque da que pensar, porque siempre ofrece alternativas, porque nadie monopoliza su sentido.

Creo que esto se puede decir con total contundencia, porque la formación docente aconteció *situada* en nuestras tierras, nos arrancó de las butacas, nos transformó en agentes sociales capaces de dejarnos interpelar por la exterioridad del otro que simplemente nos dice: heme aquí, deseo aprender, tengo derecho a la educación. El normalismo es eso: la responsabilidad, es decir la capacidad de dar respuesta a un otro, sin que pretendamos con esa respuesta quitarle alteridad. Es decir, la responsabilidad de ser maestros.

Por eso decimos que en los escenarios educativos es donde acontece la formación docente, es decir, se vuelve a instituir, como gesto ético-político, la responsabilidad de enseñar ante la interpelación del deseo de aprender. Lo que mantiene vivo al "formar docentes" es, justamente, que *acontece* en los escenarios educativos que se van presentando. Esto implica, insisto, no

congelar sentidos, abrir siempre la imaginación pedagógica. Paradójicamente lo que da que pensar, y hace vivo al normalismo (como categoría paradigmática en nuestra historia), es la anomalía (la a-normalidad, si quieren) de la interpelación del otro en el escenario educativo, que siempre exige pensar alternativas, resistir objetivaciones y reduccionismos.

La formación docente "acontece", instituyéndose cada vez en los escenarios educativos. Pero, justamente porque "acontece" y "vive", es siempre algo nuevo y de alguna manera una inauguración. Curiosamente esta es la mejor manera de sabernos pertenecientes a una tradición histórica más que centenaria, pero que, en lo profundo, revela el tiempo inmemorial de la responsabilidad, de ser, desde siempre, "guardianes de nuestros hermanos" en la figura de maestros responsables.

Es en escenarios educativos donde acontece la formación docente y se re-significan sus sentidos. La formación docente no es parte de la "farmacología", es la institución de una inteligencia pedagógica responsable. No se trata de aprender recetas para enseñar. Se trata de aprender a enseñar, pero esto no es posible si no abrimos el deseo de aprender y no nos dejamos interpelar por lo que siempre será otro en relación a nuestro poder de enseñar.

Tiempo donde se forma identidad magisterial

Si los escenarios educativos son el lugar donde acontece la institución formadora de docentes, son también el tiempo donde se construye narrativamente la identidad del maestro.

El magisterio es un "relato en búsqueda de un narrador". Justamente los escenarios educativos se presentan con tensiones, dilemas, conflictos, diferentes personajes y distintas peripecias. El desafío formativo es irse constituyendo en "narrador", que va unificando en un relato siempre abierto estas diferencias y tensiones. Esta identidad narrativa, que nos define como maestros, la vamos formando en esta difícil tarea de construir un relato, capaz de unificar esas tensiones, conflictos, dilemas, esperanzas, peripecias, y darnos una identidad que nos defina.

Es difícil, porque, *en primer lugar*, implica tejer los hilos del tiempo, esos que Heidegger llamaba "los éxtasis temporales": un *pasado*, que lo constituimos en el desde donde nos vamos formando, y que se convierte en el "había una vez" del relato, un *futuro* que irrumpe dislocando nuestras certezas, abriendo interrogantes y difiriendo de alguna manera nuestros posicionamientos, y todo esto en un *presente* que está constituido por la tensión entre ese pasado y ese futuro, y donde no podemos apostarnos definitivamente, sino que exige sabernos narradores, que vamos unificando en un relato, cada vez, *la memoria y el proyecto*: es decir, vamos formando identidad narrativa. No hay identidad magisterial sin memoria y sin proyecto.

Pero la *segunda dificultad* radica en que la memoria tiene olvidos, lagunas, distorsiones, y el proyecto siempre presenta alternativas, sentidos posibles, novedades que parecen escapar a la unidad del relato. Y este es el tema en la formación de la identidad magisterial: *la disponibilidad de dejar la narración siempre abierta* a nuevas narraciones que re-signifiquen la identidad. Es difícil sabernos parte de una tradición normalista centenaria, y al mismo tiempo no congelar sus sentidos, no usarla como una prótesis, que nos ahorre la corajuda exploración de lo posible y la responsable crítica de lo ya sido.

Es difícil, *finalmente*, discernir los sentidos que nos vienen de lo por-venir (es decir, lo que todavía no es), de una dispersión escéptica que se expresaría en el "cualquier cosa puede pasar". Lo difícil es construir un relato en cada presente, sabiendo que tenemos que sospechar de olvidos y represiones, y que tenemos que animarnos a entender nuestro proyecto, no como un relato imposible, porque el desenlace es cada vez un compromiso, sino como relato abierto a nuevas significaciones, porque el compromiso es siempre histórico y nos remite a otros compromisos..

Lo diré de otra manera. La identidad magisterial se construye narrativamente, con toda la fuerza unificadora de un relato, que ni se ilusiona con que cuenta con un "fundamento inconmo-

vible de la verdad" (como imaginaba Descartes al cogito), fuera del espacio y del tiempo, pero que tampoco se deja atrapar por ser un mero engranaje en leyes inexorables de la historia, como si no hubiese alternativas.

Escenarios educativos, entonces, que nos obligan a criticar las falacias tanto del etnocentrismo como del mero espectáculo, así como nos ayudan a no confundir el pánico escénico con el temor y temblor del fecundo salto al vacío que implica sabernos cada vez responsables del acto de educar. Lugar donde se instituye la formación docente como sentido ético-político siempre abierto, y tiempo donde se forma la identidad narrativa del magisterio.

2. Transformaciones ¿de qué?

"No es difícil darse cuenta de que nuestro tiempo es un tiempo de nacimiento y de tránsito hacia un nuevo período. El espíritu ha roto con sus modos de existencia cotidiana y sus representaciones y se propone hundirlas en el pasado y trabajar en su transformación. Ciertamente nunca el espíritu se queda tranquilo y siempre está en un movimiento progresivo. Pero, como en el niño, después de una larga y calma nutrición la primera respiración rompe bruscamente el proceso puramente acumulativo —un salto cualitativo— y entonces el bebé nace, de la misma manera el espíritu que se va formando (educando) madura hacia su nueva figura..." (Hegel, Fenomenología del espíritu. Prólogo)

Hablamos de procesos de transformación. Mi pregunta aquí es transformaciones ¿de qué? Intentaré leer lo que subyace a los procesos de transformación, que descriptivamente asociamos: con un proceso de globalización excluyente o hegemonía de un modelo neoliberal, con nuevas técnicas de la información y la comunicación, con nuevas formas de ciudadanía, con problemas con las identidades culturales y fenómenos de multiculturalismo, con crisis de las soberanías nacionales, con una milita-

rización creciente del planeta, con nuevas patologías, tanto físicas como psíquicas, y tantos otros fenómenos empíricos que podemos señalar. Digo que intentaré leer lo que subyace, aquello que llamaría Heidegger "fenómenos esenciales", porque "reflexionar es el valor de convertir en lo más discutible la verdad de los propios axiomas y el ámbito de los propios fines".² Nombraré tres fenómenos esenciales, y luego plantearé dos dilemas, que considero básicos cuando pensamos esos fenómenos como "escenarios educativos"

Fenómenos esenciales

1. La retirada de la palabra

Un primer fenómeno esencial tiene que ver con lo que Steiner llama "la retirada de la palabra": *"Estos cambios que van desde unas humanidades dominantes a una situación de posthumanidades a subhumanidades se expresan en una general 'retirada de la palabra'. Vista desde alguna perspectiva histórica, la civilización occidental, desde sus orígenes hebraicos y griegos hasta el presente, podría parecer una fase de concentrado verbalismo"*.³ Los síntomas que ve Steiner de esta retirada de la palabra son la autonomía progresiva de la imagen, la omnipresencia de la música, y la invención revolucionaria del alfabeto electrónico.

Lo que subyace es el problema de la crisis del fundamento, ese fondo de inteligibilidad de lo real, que nuestra memoria histórica llamó "logos", y que lo pensó o como la esencia misma de las cosas, la naturaleza esencial, que reunía los sentidos aparentes y los transformaba en expresión de lo mismo, o bien lo

pensó como razón (cogito) que operaba la síntesis de lo disperso, desde una identidad de apercepción trascendental (es decir, al abrigo de cualquier experiencia, a priori) y permitía con seguridad determinar lo indeterminado, ordenar lo caótico. Citando nuevamente a Heidegger esta época necesita reiterar la pregunta por el fundamento, porque nos hemos quedado con un fundamento desfondado, un fundamento que es, en realidad, un abismo.⁴

Justamente el "logos" (que es palabra y razón) reúne, unifica, da sentido. Al retirarse la palabra es como si quedáramos sin principio unificador. A esto se refiere la sentencia de Nietzsche de que "Dios ha muerto", a esto se refiere Bauman cuando habla de modernidad "líquida", y a esto se refiere el lenguaje cotidiano cuando habla de crisis de valores, instituciones, pérdida de autoridad.

El tema acá es diferenciar la retirada de la palabra, quizás fenómeno epocal, del silencio de la palabra, que es siempre palabra posible, al acecho, vigilante.

Hay dos metáforas que señalan bien esta diferencia, y al mismo tiempo marcan un modo diferente de situarse. Hegel comparaba el trabajo del pensamiento con "el búho de Minerva, que levanta el vuelo al caer la tarde", recogiendo con el logos todos los sentidos de lo ya sido. Nietzsche, en cambio, prefiere comparar el trabajo del pensamiento con *el primer silbido de los pájaros al despuntar el día*. El pensamiento crepuscular reúne los sentidos del día. El pensamiento auroral, en cambio, se desprende de los sentidos petrificados en los conceptos y valores crepusculares, los pone en contacto con los fantasmas de la noche, y se prepara así a lo por-venir, a lo nuevo, a lo no dicho, en lo dicho, o lo oculto, en lo manifestado.

Es que la retirada de la palabra puede significar un fin de fiesta, o puede significar también un brotar de sentidos nuevos.

2 M. Heidegger: La época de la imagen del mundo, en *Sendas Perdidas*, Bs.As., Losada, 1969, p. 68.

3 G. Steiner: *En el castillo de Barba Azul. Aproximación a un nuevo concepto de cultura*, Barcelona, Gedisa, 1991, p. 144.

4 Jugando con el alemán llama Heidegger a esto el "abgründiger Grund", es decir, fundamento abisal.

La tensión entre lo crepuscular y lo auroral es constitutiva, para nosotros, de la palabra misma. Es aquí, quizás, donde podemos entender la diferencia entre la palabra vaciada de sentido, por retóricas mentirosas, formales, simuladoras, y la palabra, que en su silencio, está llena de sentidos posibles.

Es difícil enseñar en tiempos de retirada de la palabra, pero no porque el espacio magisterial lo ocupen las imágenes, los ritmos sonoros, o los signos electrónicos. Es difícil porque estamos hastiados de la retórica vacía, del discurso simulador, de las falsas promesas, de las incoherencias entre el discurso y la acción, entre lo que se dice y lo que se siente.

Pero si leemos este fenómeno esencial, no como "retirada", sino como "silencio de la palabra" será difícil enseñar porque nos exigirá deseo de aprender, ir tras las huellas de lo posible, dejarnos interpelar por lo que adviene. Por eso, nosotros, que somos profesionales de la palabra, no perdamos el tiempo rivalizando con la imagen, con la música o con los códigos electrónicos. Desde el silencio elocuente de la palabra mostremos, por el contrario, como estos "lenguajes", no son meramente distractivos o dispersantes, sino que pueden coadyuvar a que la palabra no sea ni omnipotente ni impotente. Simplemente sucesivos intentos de orientarnos en la búsqueda de sentido, sin pretender dominarlo ni pretender adularlo. Simplemente: buscarlo, decirlo tímidamente, y, recogiendo el silencio, volver a decirlo. Recojamos el silencio de la palabra como la mejor forma de resistir a su retirada.

2. La fragmentación de la subjetividad

Un segundo fenómeno esencial en los procesos de transformación es la fragmentación de la subjetividad. Esto no sólo tiene que ver con las dificultades de pensar hoy un sujeto colectivo, un nosotros, una subjetividad social, capaz de compartir proyectos, sino que afecta también la pretendida e inviolable intimidad de cada uno. Estamos tironeados por roles, por manda-

tos, por ilusiones, por expectativas, por imaginarios sociales, por deseos y por poderes, que hacen difícil hoy día, en la sucesión de personajes que representamos, terminar de saber quiénes somos en verdad. Cuesta hoy construir una identidad social, sobre todo, sabiendo que no hay otra forma de construirla que por sucesivas identificaciones con otros significativos, como diría Mead.

También aquí es bueno distinguir una fragmentación depotenciadora, que nos deja con subjetividades débiles e identidades frágiles, de una saludable conciencia de la ilusión de habernos imaginados alguna vez en estado de "completud", como diría Lacan. Es acá, me parece, donde la idea de una identidad narrativa aparece como contrapeso de la mentada fragmentación de la subjetividad. Porque una cosa es que se nos quiera endilgar pensamiento débil, o fragilidad de identidad, y otra cosa es que sepamos que la identidad es el resultado más el proceso de narrarnos a nosotros mismos, sabiendo que mañana podemos resignificar lo que hoy nos da sentido.

Quiero ser claro. El discurso sobre la fragmentación de los sujetos es ambiguo. Sin duda que todo intento de sabernos uno es trabajoso y siempre provisorio, pero esto no quiere decir que en esta transformación social se esté borrando la subjetividad, la posibilidad de proyectos colectivos, el nexo social solidario, las identidades culturales abiertas y vivas. Hay quienes están más que interesados en regodearse en la fragmentación, que efectivamente, existe, como si fuera un fenómeno natural, como las grietas de una casa en un sismo, o como si fuera la mejor ocasión para el saqueo de la identidad, es decir, para la dominación.

Si la fragmentación de la subjetividad quiere decir, en cambio, no clausurarnos, liberar posibilidades de desarrollarnos en diversos campos, de abrirnos a nuevos sentidos para la existencia, de no congelar en imágenes y prejuicios las posibilidades de cada uno, esto significa que la construcción de identidad será más rica y más diversa. Por eso, si la fragmentación de los sujetos es una simple estrategia del poder dominador, tan vieja como la sentencia: divide y reinarás, entonces a esta forma de

entender la fragmentación y el discurso correlativo, tenemos que criticarla y resistirla.

Es difícil ser maestros en tiempos de sujetos fragmentados y escindidos, no sólo porque la identidad magisterial está cuestionada, sino porque la misma significación del educando vacila entre discursos legitimadores de segmentaciones sociales (como lo muestra la discusión sobre la educabilidad), y discursos que anuncian el fin de la escuela.

Insisto. Es cierto que la subjetividad no tiene hoy la claridad y distinción del cogito cartesiano. Es cierto que no es fácil hoy construir una identidad fuerte, ante tantos estímulos de identificación y tantas amenazas y promesas. El desafío tiene que ver con construir identidades más ricas, siempre narrativas, que no se cierran ni se limitan a priori, sino que aprenden a vivir y convivir con más diferencias, sin perder la igualdad y el crecimiento personal y social.

Los latinos definían la individualidad como lo que es "*indivisum in se et divisum a quolibet alio*": no dividido en sí mismo y dividido de todo lo otro. Esta afirmación aplicable a todos los seres concretos (las sustancias individuales, diría Aristóteles) la modernidad la antropologizó, y habló del individuo como ese sujeto individual y libre, que sabe que hay otros sujetos iguales, individuos y libres, y que tiene que encontrar el nexo para conservar la vida y autorrealizarse. Kant lo formuló quizás con contundencia: el hombre, en tanto individuo libre, es una "insociable sociabilidad", es decir, ninguna integración puede avanzar sobre la singularidad de la libertad de cada uno, que constituye la dignidad. Entonces hay que hacer el pacto social, formar el cuerpo del soberano, que entonces mantiene unidad y distinción al mismo tiempo.

Sin embargo, y enseñados por el terrible siglo XX, hemos aprendido que el pacto social, el entregar la soberanía, implica que al incluirnos quedamos excluidos, porque hay alguien que puede decidir sobre la vida y la muerte de cada uno (cfr. Agam-

ben, Altini, Espósito, etc.). Lo mismo pasa con la "autonomía moral", cuyo costo es que el individuo que actúa queda escindido entre dos leyes: la de la naturaleza, y la de la libertad. Como si sólo pudiéramos actuar correctamente si imperamos (o reprimimos) las inclinaciones naturales y el las identidades culturales).

De aquí la reacción de un pensamiento crítico que insiste en el cuidado de sí mismo, frente al disciplinamiento y el biopoder, en el carácter político de la mera vida, en nuevas formas de entender el sujeto político y social, como multitud, por ejemplo.

Si la educación tiene que ver con la socialización, qué difícil es enseñar en tiempos de pérdida del lazo social, o de desconianza en el contrato social, o de resistencia al disciplinamiento y al biopoder.

Se habla de nuevos sujetos sociales, de nuevas ciudadanías. ¿Cómo enseñamos para socializar?

3. El monoteísmo secularizado

Quisiera mencionar finalmente un tercer fenómeno esencial, que subyace a los procesos de transformación. Es lo que propongo llamar el "monoteísmo secularizado", o bien, el pensamiento único. Creo que detrás de la retirada de la palabra y de la fragmentación de las subjetividades, con las ambigüedades señaladas, se esconde el problema más acuciante.

Enuncio el fenómeno como monoteísmo secularizado, porque creo que su sentencia básica es: no tendrás otro modelo social que este en que vives, no tendrás otro modo de pensar que no sea el del poder hegemónico. En el contexto de estas reflexiones: no tendrás otro criterio, para interpretar la ambigüedad de la retirada de la palabra y la fragmentación de la subjetividad, que el entenderlas como condiciones necesarias para el ejercicio de un poder mundial, que es el único que puede garantizar la libertad, el derecho, la paz, la comunicación, la seguridad.

¿Como para no creer en el vaciamiento de la palabra y en la debilidad de la subjetividad!

Este me parece el tema central. Creer que no hay alternativas, que el pensamiento es único, que no nos queda otra.

Es difícil enseñar en tiempos de hegemonía de un solo modelo y de pensamiento único y legitimador de ese modelo.

Justamente nos detendremos en esto al nombrar ya los escenarios educativos, en la tercera y última parte de este capítulo.

Marcando dilemas

Para abonar mejor el terreno para las propuestas, quisiera terminar esta segunda parte proponiendo dos dilemas, que me parece condicionan la comprensión de los escenarios educativos en los procesos de transformación que intentamos pensar.

1. Entre el desarrollo previsible y el acontecer imprevisible

Un primer dilema tiene que ver con cómo entendemos la transformación, si acaso se trata de un desarrollo previsible, sujeto a determinadas leyes que podemos comprender, o si acaso se trata de un acontecer imprevisible, para el cual no estamos preparados.

En el primer caso el riesgo es no saber adaptarnos a los tiempos que corren y a las líneas en que se despliegan las transformaciones. En el segundo caso el riesgo es no saber "improvisar" alternativas ante lo nuevo que acerca.

Quiero señalar un ejemplo de cómo se dan estos dilemas.

Relacionando con las mentadas crisis de valores, del poder y del saber, lo podemos plantear desde las tres metamorfosis de las que habla el Zarathustra de Nietzsche: ¿será acaso el sentido de las transformaciones convertirnos cada vez más en "camellos", es decir, quienes cargan, como esclavos, la culpa? ¿o será el sentido de las transformaciones tener inexorablemente que pretender ser como leones, y creemos señores que imponen a otros los valores para dominarlos?. Pareciera que no hay alternativas: o esclavos o señores, porque esa es la ley de la historia. El desafío es romper este falso dilema, abriéndonos a lo que siempre será nuevo: ni camellos (esclavos) ni leones (domina-

dores), simplemente "niños" (sin ser niños), que jugando creamos valores, poderes y saberes. La condición es comprender lo que acontece, pero no porque es un caso de una ley inexorable y sin alternativa, sino, justamente, explicarnos lo que pasa sabiendo que acontece, siempre, lo posible.

Todo esto tiene que ver con el paso de certezas dominadoras a incertidumbres escépticas. Como si entre el fundamentalismo del pensamiento único y el escepticismo del todo vale, no hubiera otra alternativa. La hay, y es el pensamiento crítico, que justamente nos permite entender lo que pasa, abiertos a lo posible de lo que puede pasar si somos capaces de desmentir la resignación y transformar lo real.

2. Del esfuerzo "por ser" al "estar, meramente estar": la relación con las culturas

El segundo dilema tiene que ver con dónde y cómo nos situamos en los procesos de transformación. Si acaso se trata meramente de imitar el desarrollo de otros, supuestamente más desarrollados, o bien de "fagocitar" creativamente lo valioso en los desarrollos, sin tener miedo a lo propio.

En realidad el dilema es si acaso pretendemos ser sin estar, y entonces repetimos el eterno retorno de lo mismo, o, por el contrario, si desde el estar sabemos ser, y entonces creamos el mundo de vuelta.

Dicho más en sencillo: si optamos por entender la educación como "mercancía", y la sometemos a las salvajes reglas de juego del mercado que opera el modelo neoliberal, o si optamos por relacionar la educación con lo que no tiene precio, sino dignidad, que es el derecho humano a aprender y a enseñar.

3. Palabra, acción, crítica

"No podemos volvernos atrás. No podemos permitirnos los sueños de no saber. Abriremos, así lo espero, la última puerta del castillo, aun cuando ésta nos lleve, y quizá precisamente porque nos lleva, a realidades que están más allá de la comprensión y el control humanos. Lo haremos con esa desolada clarividencia, tan maravillosamente expresada en la música de Bartok, porque abrir puertas es el trágico mérito de nuestra identidad.... Ser capaz de encarar posibilidades de autodestrucción y sin embargo entablar el debate con lo desconocido no es cosa de poca monta..." (G. Steiner: En el Castillo de Barba Azul. Aproximación a un nuevo concepto de cultura, pp. 178-180)

Atentos las falacias del etnocentrismo, del mero espectáculo o del pánico escénico, al hablar de los escenarios, y conscientes de las ambigüedades de los procesos esenciales de transformación: si acaso retirada o silencio de la palabra, si acaso fragmentación irremediable de la subjetividad o posibilidad de construir identidades narrativas más ricas, si acaso monoteísmo secularizado del pensamiento único, o pensamiento crítico que siempre marca alternativas y posibles, desde esta "atención" y desde esta "conciencia" me propongo, en la tercera y última parte de este capítulo, proponer pensar los escenarios educativos, es decir, las tareas que me parece definen hoy nuestra identidad narrativa magisterial.

Presentaré los tres escenarios de transformaciones mencionados como escenarios educativos, es decir, donde acontece la institución formadora de docentes y se forma la identidad narrativa del maestro.

Primer escenario educativo: enseñar y aprender a tomar la palabra

Aprender y enseñar a aprender a tomar la palabra, haciéndonos eco de sus silencios y resistiendo a la pretendida retirada de la palabra, a su dispersión.

Esto tiene dos efectos centrales: por un lado, nos convierte en investigadores, porque vamos detrás de los vestigios, de las huellas, buscando los sentidos de lo posible, tomando lo no dicho en lo dicho, o lo simulado o escondido en lo que se nos presenta como palabra única (y muchas veces vacía y retórica). Dar la palabra y tomar la palabra. ¿Hay acaso algo más preciso para definir el magisterio? Ir tras las huellas de lo posible, huellas que, paradójicamente, vienen muchas veces de lo aún no sido, de lo por-venir, del rostro de futuro posible que traen nuestros alumnos.

El segundo efecto es entrar al espacio de lo público. Hanna Arendt decía que la palabra es una "aparición", nos pone en lo público, hace del magisterio una "virtud ciudadana", esa capacidad de elegir, con razones, la palabra adecuada en cada caso, o saber escucharla sin pretender incorporarla a la propia comprensión, sino como interpelación del otro, que siempre es exterior. Porque, claro, la palabra siempre inaugura el espacio de lo público, del diálogo, de la argumentación, del contraste, de la búsqueda, del encuentro.

Se trata de tomar la palabra, buscar siempre reunir sentidos sin congelarlos, comprender, sin pretender tener la última palabra, y no resignarnos a la dispersión del sentido, al cualquier cosa vale, sino ofreciendo siempre "aciertos fundantes" para el compromiso, que, por lo mismo, quedan abiertos a una posible crítica.

Segundo escenario educativo: aumentar la potencia de actuar y desde aquí el tercero: resistir con inteligencia crítica

Con mucha frecuencia sentimos, en nuestro trabajo docente, una tensión, de la cual da cuenta expresiones como "quiero hacer tantas cosas, pero no puedo hacer nada o casi nada". Extremando, algunos han formulado la tensión entre la "omnipotencia" del creer que la escuela puede hacerlo todo, y la "impotencia" del "a esto no lo cambia nadie".

Quisiera proponerles una meditación sobre esta tensión, tomando como punto de partida la distinción, tan antigua como la humanidad, y tan nueva como lo cotidiano, entre acciones y pasiones, o, si ustedes quieren: entre lo que hacemos desde nosotros mismos, convirtiéndonos en sentido estricto en *agentes*, y lo que simplemente "nos ocurre", "nos pasa", transformándonos, también en sentido estricto, en *pacientes*, es decir: *pasivos*.

Ya Aristóteles reservaba el término de virtudes éticas a aquellos hábitos o disposiciones de saber elegir el justo medio entre el exceso y el defecto, en relación, justamente, a las acciones y a las pasiones, y todo su esfuerzo reflexivo se centra en convencernos de que nuestra inteligencia puede "persuadir" a nuestros apetitos, deliberando sobre el fin bueno, que es justamente el término medio, y que podemos discutir con razones cuál es el mejor bien para todos, reunidos en la plaza pública (el *ágora*). De modo que la "vida activa" aparece como un ideal de felicidad o de realización plena.

Sin embargo, el mismo Aristóteles (poniendo matices importantes a lo que su maestro Platón le había enseñado) encuentra una nueva tensión, ahora no entre acciones y pasiones, sino entre la "vida activa" y la "vida contemplativa", o, para decirlo con las palabras griegas que pasaron a ser paradigmáticas en nuestra propia tradición: entre la *praxis* y la *teoría*.

A la distinción entre acciones y pasiones se le añade entonces, en nuestra memoria histórica, que sigue operando hoy, otra distinción, relacionada ahora con la posible autonomía del campo de lo teórico en relación a la práctica, o bien al posible despojo de toda razonabilidad o inteligibilidad en las prácticas e interacciones sociales.

El centro del problema radica en la acción y en las prácticas. Qué relación se establece entre las acciones y las pasiones, y qué relación hay entre la teoría y la práctica.

En realidad abrir la posibilidad de los mundos posibles de la formación docente tiene que ver, básicamente, con incorporar

estas tensiones, que nos constituyen, a nuestra condición de docentes, sabiéndonos agentes, es decir: subjetividades ético-políticas, pero sabiéndonos también agentes *históricos*, es decir, subjetividades memoriosas y utópicas, porque el bien no es sólo el término medio entre el exceso y el defecto, sino ese horizonte que trasciende lo dado, que nos mueve como "deseado", que siempre es un significante "flotante", donde es posible hacer "posibles" otros mundo posibles.

Sólo como agentes ético-político-históricos seremos capaces de des-naturalizar sentidos del mundo magisterial, abriendo alternativas de otros sentidos posibles, frente a lo meramente dado, porque lo que nos afecta puede deliberarse, y porque el orden del discurso, que generan las prácticas, puede cuestionarse o criticarse. Es decir: convencernos de que el "mundo docente" ni es meramente algo que nos pasa, ni es meramente un orden del discurso que se nos impone sin alternativas.

No es cierto que podemos hacer todo, pero tampoco es cierto que no podamos hacer nada. Quizás es cierto que "educar es una tarea imposible", pero lo es porque ¿quién sabe lo que un alumno y lo que un maestro pueden desear y hacer?

Se trata de aumentar nuestra potencia de actuar, es decir: transformar, de alguna manera, lo que meramente pasa en algo deliberable y elegible, y resistir, con inteligencia, a los procesos de des-subjetivización, a los que parece condenarnos un poder disciplinador y soberano, que se oculta y disimula en el orden del discurso de las prácticas educativas, donde, por otro lado, se condensa, simplemente, el discurso de las prácticas sociales.

Seré más claro en lo que propongo pensar: es posible abrir mundos posibles para la formación docente, es decir, alternativas mejores, siempre y cuando aumentemos, como individuos y como colectivo, nuestra potencia de actuar.

Si en algo hemos progresado los hombres es contar cada vez con menos excusas: no es que las cosas pasan porque pasan, o los órdenes del discurso dominan porque dominan. Podemos deliberar y podemos criticar, y esto, porque en definitiva somos, desde "un pasado inmemorial", responsables, es decir, abiertos

a la interpelación del otro, que como exterioridad trasciende lo que nos pasa y lo que nos domina, y justifica en un "heme aquí", como "respuesta, acogida y hospitalidad", nuestra potencia de actuar (Levinas).

Cómo aumentar nuestra potencia de actuar es lo mismo que decir cómo aumentar nuestra responsabilidad, desde la previa o toda deliberación como mera "interpelación del otro", que es la justicia, hasta la necesidad de hacer "deliberable" el bien y "cuestionable el orden", para de esta manera hacer posible los mundos posibles de la docencia.

Refiramos la toma de la palabra y el aumento de la potencia de actuar, con lo que, en definitiva hace de los escenarios, en los procesos de transformación, escenarios propiamente educativos, donde acontece la formación docente como proyecto ético-político, y donde es posible entender el carácter narrativo de la identidad magisterial: primero, relacionaremos la potencia de actuar con el conocimiento de lo que acontece, prestando especial atención a las relaciones del conocimiento con el poder y el deseo. En segundo lugar, reflexionaremos sobre el tema de la resistencia al pensamiento único, y la necesidad de abrir alternativas o mundos posibles. Finalmente, haremos una reflexión sobre la responsabilidad y la justicia, como la instancia que justifica, en el sentido de hacer "justa", el aumento de la potencia de actuar. En la conclusión retomaremos una sugerencia de Spinoza, que relaciona el aumento de la potencia de actuar con la alegría. Y entonces podemos pensar la escuela en general, y la formación docente, en particular, como el tiempo de la esperanza.

La potencia de actuar y el conocimiento

Actuamos, dice Spinoza, cuando somos causas adecuadas de lo que sucede, y somos causas adecuadas *cuando comprendemos* lo que sucede a partir de la misma naturaleza de las cosas. Somos causa inadecuada (es decir, no plenamente agen-

tes) cuando la idea que nos hacemos no alcanza para "deducir" lo que sucede. Es decir: el aumento de la potencia de actuar es directamente proporcional a saber más y mejor. Acá reside uno de los fundamentos del derecho humano a la educación.

Spinoza, como otros muchos en la tradición filosófica, distingue grados de conocimiento, que van desde la imaginación hasta la ciencia intuitiva, que se caracteriza porque aprendemos a conocer, no meramente por representaciones o imágenes, ni siquiera por nociones generales, sino que aprendemos a *conocer desde las causas*. Desde siempre a esto se le llamó ciencia.

Hoy me parece que sirve la distinción de grados del saber, para no confundir la mera información con el conocimiento, uno de los desafíos mayores para la educación en los tiempos que corren, donde muchos hablan de "sociedad del conocimiento" y piensan, en realidad, en una sociedad meramente de la información, sobre todo de la información consumible. No es lo mismo estar informados que conocer. Y lo que aumenta nuestra potencia de actuar no es la mera información, sino el conocimiento.

Aquí es central detenernos en la afirmación central: cuanto mejor o más adecuadamente comprendemos más somos agentes.

La condición, entonces, es cuidar nuestro lugar de sujetos del conocimiento, resistiendo fuertemente a todo intento de que se nos piense como meros objetos, o meros receptores-consumidores de información (al estilo de lo que Freire llama educación bancaria), que simplemente nos hace más disciplinables y dominables.

a) *El saber es poder*, pero no necesariamente dominio, y entonces hemos de atender a la relaciones de poder que atraviesan el conocimiento, para aumentar nuestra potencia de actuar, y resistirnos al dominio que nos des-subjetiva.

Un mundo posible de la escuela es un mundo de sujetos que conocen, y no meramente de sujetos reducidos a objetos, para disciplinarlos o regularlos. Para esto, hemos de trabajar fuertemente el sentido mismo de la práctica de enseñar, que es una relación de sujetos que producen saber, y que lo producen resis-

tiendo a las prácticas de dominación o de reducción de la subjetividad. De aquí la importancia de la toma de la palabra.

Sin duda que esto tiene que ver con una formación docente posible, donde el *pensamiento crítico* sea el personaje central, encarnado en los que enseñan y en los que aprenden.

Pero empecemos por desnaturalizar el concepto mismo de pensamiento crítico, para que no se reduzca a una mera palabra que se repite siempre que se habla de educación, y que pocas veces nos jugamos en atribuirle un sentido claro.

Pensamiento crítico quiere decir, en primer lugar, relacionar *teoría y práctica* (para evitar, por un lado, la ilusión de un saber que no ancla en el poder, y para resistirse, por otro lado, a las prácticas del saber que reducen la subjetividad a un objeto). Saber articular teoría y práctica aumenta nuestra potencia de actuar.

Pensamiento crítico quiere decir también, en segundo lugar, relacionar los discursos y las prácticas discursivas, donde se traman *saber y poder*, con las comunidades que lo interpretan, y con la precomprensión que tenemos de lo que acontece. Hay saberes previos a nuestra comprensión de lo real que nos determinan, pero hay una precomprensión ontológica que nos libera del mundo dado y nos abre a lo que acontece como novedad. Aumenta la potencia de actuar si aumenta nuestra disponibilidad a lo que acontece, sabiendo que no se trata meramente de instrumentalizar u objetivar la realidad, para transformarla en un "refugio" frente a la contingencia y la diferencia, sino que se trata —sobre todo— de estar abiertos a sentidos posibles, inscriptos en los bordes de lo dado y de nuestros saberes previos, y que pone en cuestión la ilusión de totalidad o completud.

Tendremos más potencia de actuar si nuestra comprensión se abre a la significación amplia, a la generación de sentidos posibles, a la posibilidad de la resignificación y de la apertura. No es refiriendo lo que conocemos a fundamentos esenciales o a priori como aumentamos la potencia de actuar. Es sabiendo que en lo

dicho se oculta lo no dicho, o en lo patente lo oculto. Es de-construyendo la ilusión de la presencia y de la sincronicidad como más fortalecemos la comprensión. En este sentido aumentamos la potencia de actuar si no perdemos la memoria, reservorio de sentidos posibles no tematizados en lo tematizado, y si nos sabemos siempre pro-yectos, es decir, estar abiertos a lo que ad- viene del futuro, a lo nuevo, a lo no dominable. Saber que podemos encontrar nuevos sentidos en lo ya sido, y saber que nos puede acontecer un posible inagotable, aumenta, sin duda, nuestra potencia de actuar.

Pensamiento crítico quiere decir, finalmente y en tercer lugar, reconocer que la comunidad de interpretación que abre sentidos y la misma condición de *ser-en-el-mundo* es siempre *interpelada por el otro*. Que la ética precede a la ontología, que nada justifica que el saber pretenda anular la interpelación del otro y la exigencia de justicia. Paradójicamente esta dimensión ética de la crítica, esta apertura no sólo a la *diferencia* de lo mismo, sino también a la *alteridad* como exterioridad, nos hace, en un peculiar sentido, vulnerables a la interpelación del otro.

Saber que el otro nos interpela aumenta nuestra potencia de actuar, porque limita éticamente la tentación de las tentaciones: creer que podemos representarnos al otro, o, como diría Kant, tratarlo como un medio y no como un fin-en-sí. *Pensamiento crítico* implica entonces la exposición a la interpelación del otro.

b) Pero no es solamente la relación del conocimiento con el poder lo que aumenta o disminuye nuestra potencia de actuar, es también *la relación del conocimiento con el deseo*.

Porque el conocimiento, como ya decía Aristóteles, comienza con el deseo: "todo hombre, por naturaleza, desea saber". Deseamos saber, simplemente porque la verdad es el bien adecuado a nuestra misma posibilidad de conocer. El conocimiento es apetecible, pero no solamente porque lo necesitamos para vivir, sino porque es digno de ser estimado en sí mismo. Todo hombre, simplemente por serlo, tiene derecho al conocimiento, y es aquí donde se fundamenta que el conocimiento es

un bien social que, por definición, debiera estar disponible para todos. Simplemente: vale la pena conocer.

Deseamos saber, además, porque queremos comprender los sentidos y desde esa comprensión poder comunicarnos con otros, entendernos, simplemente conocernos. Finalmente deseamos saber porque necesitamos orientarnos en la vida, saber qué hacer. Es la dimensión sapiencial del conocimiento.

Pero hay en esta relación del deseo con el saber dos cuestiones particularmente significativas para pensar: desear saber puede confundirse con la ilusión de desear saberlo todo y sin oscuridades, o bien resignar "mi" deseo de saber, porque suponemos que es cosa de otros u otro, supuestos lugares o lugar donde el saber está ya sabido.

Aquello de las "ideas claras y distintas", como ignorando que en todo saber hay, en realidad, siempre un no-saber. No solamente en el sentido de lo que todavía falta, sino en el sentido también de cómo se constituye nuestro saber en relación a las "pasiones" que siempre lo acompañan, aunque no nos demos cuenta de eso. Es decir, deseamos saber lo que todavía nos falta saber, pero deseamos saber siempre y también desde una "falta" que "ya siempre" nos constituye como singulares en la construcción de nuestro mundo interior.

Aumentar la potencia de actuar es así desear saber, y una escuela posible es aquella donde reconozcamos el deseo de saber y no lo bloqueemos, ni en nosotros mismos ni en aquellos con quienes como docentes trabajamos, que son también sujetos que desean saber. Paradójicamente aumentamos nuestra potencia de actuar cuando el deseo de saber ni es omnipotente, ni se resigna simplemente a identificarse con algún supuesto lugar del saber.

Los mundos posibles de la formación docente se hacen posibles porque sinceramos nuestra relación con el deseo de saber y cuidamos de no bloquear ese deseo cuando enseñamos o apren-

demos. Cabe la pregunta: ¿qué relación tenemos con el deseo de saber? ¿hasta dónde nos apasiona conocer?. No hay quizás estrategia más eficaz para disminuir la potencia de actuar que obturar o impedir o vigilar y castigar el deseo de saber y la pasión por aprender.

Si queremos hacer posible mundos posibles de la docencia aumentemos nuestra potencia de actuar aumentando nuestro deseo de saber.

La resistencia al pensamiento único

En este doble contexto de la relación del saber con el poder y el deseo, hay un aspecto del aumento de nuestra potencia de actuar que quisiera remarcar en los tiempos que corren. Es la cuestión de la *resistencia al pensamiento único*, es decir, a creer que sólo hay una manera de ver las cosas, un solo modo de resolver los problemas, o una única manera de entender lo que pasa.

El pensamiento único es la forma que necesita el dominio para legitimarse. Dominio que, hoy día, no es solamente el disciplinamiento de las subjetividades particulares, sino, además, dominio sobre la especie misma, aquello que Foucault llamaba el "biopoder".

Lo paradójico, en el mundo contemporáneo, es que la sutileza del pensamiento único de los que detentan el dominio mayor sobre el planeta, pretende ser la defensa contra los diversos tipos de fundamentalismos, que, para quienes se sienten representantes de la verdad y del bien, es lo que siempre queda del otro lado, los que piensan como el dominador. Nosotros y los otros. Es la lógica propia de todo etnocentrismo, y de toda acumulación de poder, que ve como riesgosa la alternativa y, entonces, insiste en afirmar la unicidad de la visión, la comprensión y la acción.

Esto es falso. No es el pensamiento único, como sede de una supuesta verdad y bien, el contrapeso de los fundamentalismos (o de los escepticismos). Por el contrario, el pensamiento único es un sutil fundamentalismo, disfrazado de árbitro o justicie-

ro frente a cualquier pensamiento diferente, o, más radicalmente, frente a cualquier exterioridad a su ilusoria contundente totalidad.

No es posible abrir mundos posibles para la formación docente si nos sometemos al pensamiento único, es decir, si renunciamos a la alternativa, a la otra cara, a la posibilidad de la diferencia. No es sencillo esto en un contexto donde con facilidad se victimiza y estigmatiza lo diferente, y se racionaliza su exclusión y marginación como falta de adaptación, u originalidad arrogante, o incapacidad de aceptar la realidad.

Aquí es pertinente una reflexión sobre tres cuestiones: la fragmentación de las subjetividades, el llamado fin de los grandes relatos y, por lo mismo, de las utopías, y el achatamiento del tiempo, que lleva a perder la memoria y a una especie de vértigo del presente, sin pasado y sin futuro.

En primer lugar, hablemos de la fragmentación. Los mundos posibles de la "docencia" se ven tensionados, en primer lugar, por lo que hemos nombrado como proceso de transformación: la "retirada de la palabra", es decir, la ausencia de un horizonte capaz de reunir sentidos, la dificultad de construir relatos unificadores, las quebraduras en la identidad de los sujetos, que quedan sin referentes de lo posible, precisamente, porque se supone que no hay alternativas.

Sin embargo, ya lo dijimos, una cosa es la retirada de la palabra, y su reemplazo simplemente por el zumbido, la imagen o el significante formalizado, y otra cosa es el silencio de la palabra, en tanto descongela los sentidos atribuidos y deja abierta la posibilidad de nuevas palabras, o nuevos sentidos, o nuevas referencias. La subjetividad se fragmenta porque queda sin nombre propio, des-apropiada, dispersa entre ráfagas y ecos, donde cada pedazo del sí mismo queda embretado en los límites del pensamiento único. El pensamiento único, justamente, sólo puede dominar fragmentos, porque no tolera un mero pensamiento, menos, algunos pensamientos, nunca, otros pensamientos. La unicidad

no tiene que ver con la unidad, porque la unidad reúne lo diverso. Al contrario, la unicidad necesita la dispersión y la fragmentación como su condición de posibilidad para ejercer el dominio soberano.

Aumentar la potencia de actuar, en este sentido, es fortalecer la identidad, justamente, como itinerante, como narrativa, como siempre abierta a nuevas significaciones, pero sin renunciar a la unidad de una comprensión, de un sentimiento, de una emoción, que no implica cerrar o disciplinar la subjetividad, sino que, por el contrario, abre la posibilidad de comprender mejor, de sentir más intensamente, de emocionarse con mayor sentido.

Resistir al pensamiento único, y abrir entonces mundos posibles de la escuela, es resistir a la fragmentación, sin ilusionarse con unidades dadas de una vez para siempre, o no sujetas a la contingencia de lo posible. Pero siendo narradores de la identidad.

¿Cómo lograr ser sí mismo asumiendo el silencio de la palabra y resistiendo a su retirada? ¿Cómo lograr que lo nuevo reúna, sin que se pierda la memoria ni se renuncie a lo nuevamente nuevo? ¿Seremos capaces hoy día de aumentar nuestra potencia de actuar de modo tal que aprendamos a estar atentos a lo que el poeta llamaba: "la soledad sonora, la música callada, la cena que recrea y enamora"?

Es que no se trata de que todos los maestros tengamos la misma caligrafía, desde la ilusión que así los alumnos aprenden a escribir bien. Se trata, simplemente, de que sepamos leernos los unos a los otros, que nuestra letra abra sentidos, pero que sea, simultáneamente, la nuestra. Hay unidad posible sin unicidad, siempre que la entendamos como "narrativa", abierta, tensionada por lo nuevo, lo contingente, lo exterior.

En segundo lugar, los mundos posibles de la formación docente se ven tensionados por aquello que Lyottard llamó "el fin de los grandes relatos", la decepción de un sentido de la historia, de la posibilidad del progreso moral de la humanidad, de la utopía pedagógica de un mundo mejor. Acá también: una cosa es criticar la ingenuidad de supuestas leyes inamovibles que

marcan el ritmo del tiempo, y otra cosa es quedarnos sin sentido de proyecto y de historia.

Aumentar la potencia de actuar necesita construir relatos, donde no importa que sean grandes o pequeños, importa que sean narraciones abiertas a nuevas significaciones, a lo que nos trae sentidos alternativos desde el pasado o desde el futuro. No hay una historia única, pero sí necesitamos ensayar relatos que den unidad a lo que acontece, sin que perdamos el sentido de lo imprevisible y lo contingente, que no proviene de la magnitud o pequeñez del relato, sino que proviene desde lo que siempre será externo a cualquier totalidad que imaginemos: la interpelación del otro, que es otro, justamente, porque es exterior a cualquier relato.

Está bien que atendamos a los pequeños relatos, a los de la vida cotidiana, a los de las historias institucionales. La verdad, como ya decía el mismo Spinoza, tiene siempre un origen narrativo. El tema es que esto no implica renunciar a los grandes relatos, a las utopías, que permiten imaginar mundos posibles más allá del mundo dado. Al contrario, la cuestión es darnos cuenta de que con los pequeños relatos resistimos a la ilusión del pensamiento único que, en el fondo, consiste en la pretensión de que hay un único narrador.

Al contrario, sepamos convertirnos en narradores distintos y diferentes, que armamos y desarmamos el gran relato de la vida y de la historia, simplemente porque vivimos y actuamos con sentido. Así aumentamos nuestra potencia de actuar y nos convertimos en agentes de futuros posibles. "La vida, en definitiva, como dice P. Ricoeur, es un relato en búsqueda de un narrador". Y los mundos posibles de la formación docente son relatos posibles que buscan narradores que aumenten su potencia de actuar.

¿Seremos capaces de narrar el futuro, reuniendo en pequeños o grandes relatos, la dispersión del sentido, sin perder la capacidad de imaginar mundos posibles que desmientan o critiquen esos relatos contruidos, pero lo hagan desde relatos

mejores, más explicativos, con mayor potencia de sentidos?. No se trata de construir el gran relato de una "historia oficial", que es la estrategia del pensamiento único. Se trata, por el contrario, de abrir el juego a diversas historias, que permitan sentidos que remiten a otros sentidos, saberes que remiten a otros saberes, prójimos que remiten a otros prójimos.

Finalmente el pensamiento único, al cual resistimos aumentando nuestra potencia de actuar y abriendo así mundos posibles para la escuela, además de fragmentar la identidad y descalificar la capacidad de narrar, *busca achatar la densidad del tiempo*, imponer la simultaneidad superficial y, precisamente, fragmentaria del "zapping" permanente, justamente para dejarnos sin memoria y sin proyecto, sin pasado y sin futuro, pura simultaneidad de un ilusorio presente que nos fragmenta en sucesión de instantes: identidades débiles, precisamente para borrar las diferencias, las alternativas, los posibles.

Aumentar la potencia de actuar es esculpir un presente memorioso para poder esbozar y engendrar, con la fecundidad de las huellas, senderos nuevos que siempre se bifurcan. Es decir, hacer posibles mundos posibles de la escuela.

Resistamos con inteligencia al pensamiento único desde un tramado narrativo de una identidad fuerte, donde la memoria no es nostalgia, sino descubrimiento de sentidos posibles, y donde la utopía no es una ilusión, sino el trazado inteligente de futuros abiertos a más sentidos que los dados o deducidos desde lo dado. ¿Qué es la docencia sin memoria y sin utopía?

Aumentando la potencia de actuar desbaratamos las estrategias fragmentadoras, abortantes de todo relato referencial y ancladas en un tiempo de puro presente que son propias del pensamiento único y que nos impiden hacer posibles los mundos posibles de la escuela.

Enseñemos, y aprendamos, a tejer, a narrar, a esculpir, sin que se nos escapen los hilos, sin que se nos queden afuera personajes y sucesos, sin que la materia de la vida pierda su espesor de memoria y utopía. Aumentemos nuestra potencia de actuar.

La responsabilidad justifica el aumento de la potencia de actuar

Aumentar la potencia de actuar tiene entonces que ver con la insistencia en mantener la subjetividad libre en las relaciones del saber con el poder y con el deseo, y tiene que ver con la resistencia frente al pensamiento único y sus estrategias de fragmentación, negación de los relatos y achatamiento de la temporalidad.

Sin embargo, la única forma de justificar esta insistencia en conocer más y mejor, y esta resistencia a todas las formas de pensamiento único, que aumenta nuestra potencia de actuar y hace posible los mundos posibles de la escuela, consiste paradójicamente, en una especial "pasividad", más allá de la distinción acción-pasión y de la distinción teoría-praxis, que es estar "expuestos", desde un pasado inmemorial, a la interpelación del otro. Como dice Levinas, sabernos vulnerables a la interpelación del otro, al rostro del otro, al próximo y al próximo del próximo.

Esta interpelación del otro, esta iniciativa que proviene de lo "exterior" a la ilusión de creernos una totalidad invulnerable, es lo que nos hace responsables, capaces de responder. Este justifica, hace justa, nuestra potencia de actuar, porque la convierte sencillamente en responsable. Somos responsables del otro, y esto posibilita que los mundos posibles de la formación docente sean un espacio de acogida, de hospitalidad, de vínculos primariamente justos. Es justamente esta responsabilidad la que permite que el deseo de saber esté siempre desbloqueado, y el poder de enseñar encuentre la legitimación de lo público, es decir: abierto a todos, expuesto a la crítica, construyendo lo común.

Si algo nos des-ilusiona de creer que porque enseñamos somos el lugar del saber es, justamente, el rostro del otro que nos interpela. Pero esta des-ilusión califica el aumento de nuestra potencia de actuar, porque al ser desde siempre responsables, haremos posibles mundos posibles de la escuela, desde la ética

y desde la justicia, como respuesta a la interpelación del otro que justifica nuestro esfuerzo por ser, nuestra imaginación y nuestro compromiso.

Aumentar nuestra potencia de actuar sabiendo que el conocimiento está atravesado por el deseo y el poder, resistiendo con identidad, con capacidad de narrar y resignificar, con memoria y utopía, pero —fundamentalmente— como sujetos ético-políticos que nos sabemos desde siempre responsables del otro.

Empecemos a hacer posibles los mundos posibles de la formación docente, pronunciando lo que nos constituye como sujetos responsables ante la interpelación del otro: *heme aquí*, estoy, meramente estoy y desde este estar, con toda la gravedad de la singularidad corporal y de la identidad cultural, quiero ser, aumentar mi potencia de actuar, y sé que en estos escenarios de transformaciones con retirada de la palabra, fragmentación de la subjetividad y monoteísmo secularizado de pensamiento único, la identidad magisterial que se puede formar aconteciendo el sentido más profundo del normalismo es, en última instancia: resistir con inteligencia responsable. Es decir, tomar la palabra, aumentar la potencia de actuar y sabernos responsables, es decir, desde siempre "guardianes de nuestros hermanos".

BIBLIOGRAFÍA

- H. ARENDT: *La condición humana*, Barcelona, Paidós, 1998.
 ARISTÓTELES: *Ética a Nicómaco*, Madrid, Instituto de Estudios Políticos, 1970.
 BACHELARD, G.: *La formación del espíritu científico. El racionalismo enseñante*.
 BOURDIEU, P.: *El sentido práctico*. Taurus, Madrid (1980); *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama, Barcelona (1994), *Campo del Poder y Campo Intelectual*. Folios, Buenos Aires, 1998. *La Distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus, Madrid 1998 (1979). pp. 241-253.

- BOURDIEU, P.-PASSERON, J.C. *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara, México 1995.
- CULLEN, C.: *Crítica de las razones de Educar*, Buenos Aires, Paidós, 1997; *Perfiles ético-políticos de la educación*, Bs.As., Paidós, 2003; *Ciudadanía "urbi" et "orbi"* en C.Cullen (comp) *El malestar en la ciudadanía*, Bs.As., Stella-La Crujía, 2007, pp. 7-30.
- DELEUZE, G., GUATTARI, F.: *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos, Valencia, 1994.
- DERRIDA J.: *L'Écriture et la différence*, Paris, Du Senil, 1967.
- FOUCAULT, M.: *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI, México, 1996; *La arqueología del saber*. Siglo XXI, México, 1996.
- GADAMER, H.G.: *Verdad y Método*, Salamanca, Sigueme, 1981.
- HABERMAS, J.: *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus, 1989; *La lógica de las ciencias sociales*, México, Rei-Tecnos, 1993.
- HEIDEGGER, M.: *Ser y tiempo*; México, FCE, 1968; *Sendas perdidas*, Buenos Aires, Losada, 1960.
- NIETZSCHE, F.: *La gaya ciencia*, México, Mexicanos Unidos, 1994; *La genealogía de la moral*, Madrid, Alianza, 1996.
- LEVINAS, E.: *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad*, Salamanca, Sigueme 1977; *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*, Salamanca, Sigueme, 1978; *Cuatro lecturas talmúdicas*, Barcelona, Riopiedras, 1996.
- RAWLS, J.: *Teoría de la justicia*, México, FCE, 1995 (2da); *Liberalismo político*, México, FCE, 1995.
- RICOEUR, P.: *Freud: una interpretación de la cultura*, México, Siglo XXI, 1970; *Educación y política*, Buenos Aires, Docencia, 1984.

2 Infancias o facundias interpelantes

Volver a pensar la niñez en el siglo XXI, porque lo mismo no es lo igual

En este capítulo, profundizando y completando lo planteado en el anterior se intentará mostrar la importancia de remarcar hoy, y como parte de la formación docente, lo que significa la infancia.

La infancia es—ciertamente—*no poder hablar, todavía*, y, por lo mismo, lo siempre anterior a la experiencia y al lenguaje, pero es también un elocuente "heme aquí", que siempre rebasa la experiencia y el lenguaje como rostro interpelante (*llamaría a esto "facundia", usando la misma raíz del verbo latino infancia*).

En un primer momento intentaremos describir los rasgos dilemáticos que definen la contemporaneidad como crisis:

- ¿la retirada de la palabra o aconteceres que dan que pensar?
- ¿la fragmentación del sujeto o culturas que lo buscan?
- ¿el pensamiento único o un espacio público intercultural?

En un segundo momento nos centraremos en interpretar la niñez como infancia y como facundia interpelante, tomando partido ante la crisis

- el don de la palabra y del rostro
- el tejido de la narración y de la obra
- la alegría del juego y del movimiento

En un tercer momento plantearemos los "desafíos" para la educación

- a. volver a pensar lo "inicial"
- b. en qué consiste entonces la educación

Concluiremos retomando la tesis de la docencia como virtud ciudadana, insistiendo en tres rasgos constitutivos que nos aporta el "volver a pensar la niñez":

La *hospitalidad* como responsabilidad

La *alegría* como aumento de la potencia de actuar

La *resistencia* inteligente ante toda naturalización de la niñez.

1. Lo contemporáneo define una crisis de la ecuación modernidad y educación: ¿posmodernidad o intermodernidades?

El horizonte de esta primera reflexión es, sin duda, el debate teórico contemporáneo, focalizado fuertemente en la tensión entre modernidad y "posmodernidad". Sugiero agregarle un tercer término, que me parece contextualiza mejor y presenta alternativas inéditas: modernidad, posmodernidad e intermodernidades.

Intentaré nombrar los tiempos que corren, describir la crisis, desde tres fenómenos esenciales (como los nombra Heidegger), que pueden ser pensados, cada uno, en dos sentidos diferentes, que abren sendas fecundas para transitar y tramitar la crisis.

1) Se movió el piso y se borró el horizonte. Algo nos pasa con el lenguaje, como si se hubiera retirado la palabra.

Este primer fenómeno esencial que define la crisis contemporánea es una crisis del fundamento, ese piso firme, que nos ha permitido durante siglos tener un criterio firme para distinguir

conocimientos válidos de meras opiniones, acciones morales de meros movimientos naturales, poderes legítimos de formas de violencia. El fundamento funda porque está más allá de toda contingencia, de todo contexto, de toda experiencia. Nuestra tradición de pensamiento le llamó primero: la idea, la esencia, la naturaleza de las cosas, y luego, en la crisis moderna, dudó que el fundamento estuviera en la dado y puso un nuevo fundamento: el cogito, la razón pura. Este contar con un fundamento es lo que se llamó "metafísica", y ante su crisis no queda otra que "deconstruir la historia de la metafísica" o intentar, de alguna manera, reconstruir un fundamento posmetafísico.

En la línea de la deconstrucción entra en crisis el logos (aquello que reúne y da nombre propio) y el sentido de disemina, se dispersa. La representación entra en crisis, porque es ilusorio copiar un modelo arquetípico, y es más ilusorio todavía quedar atrapados en la pura presencia. Ontología fundamental le llamó Heidegger a nuestro estar simplemente arrojados en el mundo, angustiados ante la nada del mundo para fundamentar, abiertos a lo que acontece sin que podamos atraparlo, al poder ser que tiene como suprema posibilidad el ser-para-la-muerte. Decididamente el fundamento es un abismo (sin fundamento), y el ser es tiempo o acontecer.

Hantología (o asediología) le llama Derrida a esto que desquicia como ausencia siempre la presencia, fantasmas que nos asedian, desde el pasado, como a Hamlet, desde el futuro, como esas presencias de los que todavía no son.

Resuena en este habernos quedado sin fundamento la conocida sentencia de Nietzsche: "dios ha muerto". El horizonte se borró, y quedamos como el loco que a mediodía, con una linterna encendida, busca por las plazas a dios, porque no sabe que ha muerto.

En la línea de la reconstrucción, en cambio, se plantea la necesidad de seguir contando con un fundamento, pero ahora "posmetafísico", porque la sospecha es que los dioses han resucitado, desencadenando la furia del mercado salvaje o la violencia despiadada de los totalitarismos políticos. Es necesario

plantear una "teoría de la justicia", que pueda prescindir de cosmovisiones e ideales diferenciados de vida buena, y simplemente cuente con la razonabilidad básica para aceptar los principios básicos de la libertad para todos y la igualdad de oportunidades (Rawls). Habermas avanzará más todavía e insistirá en la reconstrucción de una racionalidad pura, pero dialógica, capaz de argumentar buscando consensos en aquello que nos afecta. No basta una teoría de la justicia, hay que avanzar hacia una teoría de la acción comunicativa.

Los deconstructivistas denuncian el "logocentrismo" de occidente. Los reconstructivistas apelan a un logos dialógico, que corrija el monólogo del logos.

G.Steiner llamó a esto que nos pasa: *"la retirada de la palabra"*, en el sentido de no poder contar con "nombres propios", con significaciones unívocas, porque los sentidos se diseminan, se dispersan. Otros autores han hablado del *"vaciamiento de la palabra"*, en el sentido de la incoherencia entre lo que se dice y lo se siente y se hace. "Tanto hemos hablado, que ya nadie nos cree". Son ecos de la fuerte y conocida sentencia de Federico Nietzsche cuando dijo: *Dios ha muerto*. Es decir, hemos borrado el horizonte con una esponja y cuesta anclar certezas en algún terreno firme.

En este sentido la crisis que vivimos nos ha llevado a entender, al menos, dos cosas:

— una, que paradójicamente sólo tenemos una lengua (la que hablamos, aunque hablemos varias) y esa sola lengua es la lengua de otro, está atravesada por huellas de los que ya no están y de los que aún no están. Por eso es conveniente, como dice J.Derrida, que nos acostumbremos *"a hablar del fantasma, incluso al fantasma y con él, desde el momento en que ninguna ética, ninguna política, revolucionaria o no, parece posible, ni pensable, ni justa, si no reconoce como su principio el respeto por esos otros que no son ya, o por esos otros que no están todavía ahí..."* La retirada de la palabra nos lleva a "deconstruir" la ilu-

sión de una presencia sin ausencia, y nos enseña a ver la *"contemporaneidad a sí del presente vivo siempre desquiciado"*.

— otra cosa que nos hace entender la retirada de la palabra es que podemos "reconstruir" las bases éticas de la comunicación. Contamos con una racionalidad que es dialógica, que puede argumentar con razones y desde una veracidad básica (sin intención de engañar). Es lo que llama Habermas la "competencia comunicativa" que nos define y nos permite pensar en lograr consensos, en aquello que nos afecta para orientar acciones comunes. La retirada de la palabra nos lleva a "reconstruir" la utopía de una comunidad ideal de habla, regida por principios éticos de veracidad y coherencia.

Pero cabe preguntarse: ¿Es la retirada de la palabra, o se trata, acaso, de la emergencia de acontecimientos significativos, que dan que pensar?

En este segundo sentido lo que nos pasa con el lenguaje es que hemos atendido más a lo dicho que al decir mismo, a la estructura más que al acontecer. P.Ricoeur llama "símbolo" al acontecimiento que da que pensar, y entonces quizás comprendamos la necesidad de destruir los "ídolos" para que hablen los "símbolos", y que lo que acontece tiene sentidos que remiten a otros sentidos, en y más allá de lo dicho.

Es que la crisis de la representación no es meramente por la ilusión de la pura presencia, sin ausencia (sentidos sin fantasmas que asedian, como lo no-dicho en lo dicho), el "olvido del ser como acontecer", del que habla Heidegger. Hay algo que precede a la ontología misma: la ética, es lo exterior a toda representación, pero no como lo otro de lo mismo que lo disloca, sino como el otro en cuanto otro que interpela. Es la epifanía del rostro del otro, en cuanto otro, anterior a toda experiencia y que interpela, diciendo: no matarás, no me violentes, no me incorpores a tu totalidad.

Es que hay un suelo que precede al fundamento, aquello que llamaba Paul Ricoeur "el suelo prefilosófico". Es que antes de ser, estamos, meramente estamos (así se expresa R.Kusch). En

este sentido el símbolo, el acontecimiento que da que pensar, precede al logos.

En esta óptica, la crisis que vivimos nos ha llevado a entender otras dos cosas:

— una es que el acontecer significativo es un *decir*, y esto es lo importante, que da vida e historia a la palabra, y entonces la "retirada" es simplemente "silencio elocuente", que podemos interpretar.

— por otro lado, y es lo central, que el decir es la interpelación del *rostro* del otro, ahora no el otro como "fantasma", que disloca el presente, sino el "heme aquí" del otro en cuanto otro, que al interpelarnos nos hace responsables.

2) Entre máscaras y simulaciones trepida la identidad. *Algo nos pasa con la "identidad", como si se hubiese fragmentado el sujeto.*

Hay un segundo fenómeno esencial que define la crisis contemporánea. Algo nos pasa con la identidad, nos cuesta reconocernos como semejantes, iguales, incluso iguales a nosotros mismos. Como si se hubiesen fragmentado por implosión tanto el animal racional como el yo pienso que acompaña todas mis representaciones.

Si la crisis del fundamento es "terminal", es necesario hacer una genealogía de la moral (Nietzsche), subvertir todos los valores, animarnos a pensar las tres metamorfosis: de cómo hemos sido camellos que cargan culpas, leones que se sienten reyes de la selva, y en realidad somos niños que jugando creamos valores. Y, por otro lado, es necesario intentar una microfísica del poder (Foucault), para entender cómo los procesos de des-subjetivación, de pérdida del sí mismo, están formando un sistema en la dispersión, a través de prácticas cotidianas de disciplinamiento de la singularidad y últimamente de dominio mismo de la especie (el biopoder). Ante la fragmentación violenta, es necesario postular un "cuidado de sí".

Con la esperanza de poder todavía reconstruir un fundamento posmetafísico se hace necesario postular una posición originaria que permita, sobre la base de la razonabilidad, pensar el pacto social sobre las bases éticas de los principios de libertad e igualdad, y garantizar así una convivencia justa (Rawls). Y es necesario reconstruir las bases normativas del diálogo racional argumentativo, que nos permita acciones comunes sostenidas por consensos (Habermas). Es necesario incrementar la participación social en la formación de las leyes, para lo cual tenemos que educar la competencia comunicativa que nos define, anterior a toda identidad particular.

Esta fragmentación del sujeto, de sí mismo y los otros, de la identidad personal y la agencia social, es vista por algunos, Agamben, por ejemplo (en la línea de Foucault) como la escisión entre la mera vida, la vida desnuda y la pertenencia a un orden social. Es la escisión entre el "viviente" y el "político". Como si el pacto social, al incluírnos, nos excluyera, porque cedemos el poder sobre la vida y la muerte de cada uno al soberano. Otros autores (y cito nuevamente a Habermas) ven esta fragmentación en el alejamiento de la racionalidad del mundo de la vida, que se manifiesta, sobre todo, en la dificultad de dar unidad a las esferas de la ciencia, la ética y el arte.

En este sentido la crisis que vivimos nos está llevando a entender al menos dos cosas:

— por un lado, a no dejar que en nombre de una supuesta inclusión al orden social se nos excluya de la vida. Entender el valor político de la vida es un apostar a una política incluyente y no excluyente.

— por el otro, a no dejar que en nombre de una pretendida autonomía de cada esfera, la ciencia, la ética, el arte, se nos fragmente la subjetividad. Entender la relación de la racionalidad con el mundo de la vida, es un apostar a una subjetividad donde se anudan el saber, con el actuar y con el sentir y crear.

Pero cabe preguntarse: ¿Es la fragmentación del sujeto, o se trata acaso, frente al etnocentrismo de una forma de entender el sujeto (ciertamente en crisis), de entender que las diversas

culturas buscan su sujeto, su propia modernidad, y que entonces no se trata de pos-modernidad, o neo modernidad, sino de inter-modernidades? Que la fragmentación de la idea dominante de subjetividad no nos obture la mirada a la emergencia de nuevos sujetos.

Entendiendo así la crisis que vivimos podemos llegar a entender dos cosas más:

— por un lado, a estar más atentos a los "aciertos fundantes" de sentido de la vida y de la comunidad, que a la ilusión de un fundamento incommovible de la verdad (Kusch)

—y por el otro lado que quizás podamos entender que lo más profundamente humano de nuestra identidad es el estar expuestos a la interpelación del otro en cuanto otro, lo que llama Levinas el ser "vulnerables". Justamente el rasgo del poder totalitario es creerse invulnerables, no interpelable por nadie.

3) Entre la nube y el becerro el monoteísmo secularizado e idolatrante. *Algo está pasando con el pensamiento que pretende ser monopolizado desde la idea de un pensamiento único.*

Hay un tercer fenómeno esencial que define la crisis: el pretendido monopolio del pensamiento y de la racionalidad. No pensarás de otro modo que no sea como pienso yo (sujeto racional, que uso bien la razón).

Uno de los modos de resistir a este pensamiento único es contraponer a la vieja metáfora de la identidad del ser y el pensar (la esfera, figura geométrica perfecta) la nueva y angustiante metáfora de un pensamiento rizomático, disperso como las raíces que se diseminan en la tierra, sin posibilidad de reunir las desde un centro que las haga equidistantes (G.Deleuze). Por otro lado, hay un esfuerzo de intentar combatir el fundamentalismo del pensamiento único apostando a un mínimo de razonabilidad para que podamos encontrar, un consenso que pueda quedar superpuesto a disensos. Es decir, un pluralismo "controlado". O bien insistir en procedimientos normativos que

garanticen la formación de consensos argumentados para definir las orientaciones de acciones comunes.

En este sentido, la crisis nos está llevando a entender dos cosas:

- Por un lado, que en realidad la pretendida identidad de ser y pensar esconde la relación del saber con el poder, que existe una microfísica del poder (Foucault), que busca conjurar la diferencia e intenta dominar la subjetividad, erigiéndose en pensamiento único. Es la inmanencia misma de la voluntad de poder, de la vida, sin necesidad de apelar a ningún tipo de trascendencia.
- Por otro lado, nos puede ayudar a entender que son los procedimientos, las reglas de juego, las que contrafactivamente están supuestas en todos los acuerdos, las que nos van a dar la posibilidad de convivir con disensos (Rawls, Habermas). Lo único aceptable como trascendencia es el a priori de la normas y procedimientos, tanto para el pacto social como para redefinir el sentido de lo "público" y el progreso mismo de la humanidad.

Pero cabe preguntarse si en la resistencia al pensamiento único no tenemos acaso que redefinir lo "público", más que como una posición originaria (Rawls, nueva edición del estado de naturaleza) o una posible comunidad ideal de habla (Habermas nueva edición del a priori de la razón) o una mera comunidad inconfesable (Blanchot, Nancy, nueva edición del Jardín de Epicuro y su "aléjate de lo público") como un espacio intercultural?

Si entendemos así la resistencia al pensamiento único, la crisis que vivimos nos puede ayudar a entender otras dos cosas:

- por un lado, que hay una relación que en la relación se absuelve de la relación: la ética precede a la ontología, porque el otro nos interpela (Levinas);
- por el otro, la necesidad de una geocultura del pensamiento, porque el saber no se ve ni se toca, pero "pesa", está gravitado por el suelo que habitamos (Kusch);

2. Lo mismo no es lo igual: la niñez ¿infancia o facundia interpelante?

Infancia o facundia interpelante. La construcción social de la infancia tiene que ver con suponer que el niño no habla, por eso es "infans". Hay hoy una reflexión que no puede ayudar a entender cómo lo mismo, la niñez, no es lo igual.

La infancia es, en realidad, todo aquello anterior a la experiencia y al lenguaje: es decir la potencialidad misma de la vida humana, algo así como el inicio siempre inédito del mundo de sentidos. El supuesto "moderno" es que la infancia, por esto mismo, es débil, necesita ser sostenida, y, sobre todo, disciplinada, porque puede dispararse para cualquier lado. La infancia nos asusta y por eso queremos convencernos de que ya no somos infantes.

Es interesante la reflexión de Agamben sobre la infancia como experiencia, anterior al atrapamiento de la misma por el lenguaje: *"en este sentido, experimentar significa necesariamente volver a acceder a la infancia como patria trascendental de la historia....lo que tiene su patria originaria en la infancia debe seguir viajando hacia la infancia y a través de la infancia"*. Justamente la infancia testimonia la diferencia entre lengua y habla, es lo previo a la subjetividad (que sólo se constituye en el lenguaje).

Recojo acá la importancia de entender hoy que la infancia es una metáfora de la experiencia como anterior y fundante de la historia. Es decir, siempre lo nuevo y lo alternativo.

Pero en otro sentido, en realidad, la infancia es ya (justamente como anterior a la experiencia) rostro que interpela, facundia (elocuencia) no atrapada por la relación del lenguaje y la cultura, sino simplemente exterioridad, alteridad, otro en cuanto otro. En este sentido es, desde siempre, elocuencia interpelante (lo que estoy llamando "facundia").

Desde aquí podemos diseñar una toma de posición en la crisis que hemos descrito, que de alguna manera se traducen en desafíos educativos

El don de la palabra

Ante la retirada de la palabra y atentos a la emergencia de acontecimientos significativos, el desafío es comprender la palabra como don, y entonces darla y tomarla. Que la palabra es "don" quiere decir que se da, se regala, y el que la toma puede hacer de ella, no lo que espera el donante, sino lo que necesita, puede y quiera. La niñez, como infancia, espera el don de la palabra. Pero como "facundia" da su rostro interpelante y nos hace responsables de dejar que "tome la palabra".

Claro, lo difícil de dar y tomar la palabra es hacerlo en tiempos de retirada de la palabra, cuando no contamos con nombres propios, y en tiempos de vaciamiento de la palabra, que nos exige una coherencia ética entre lo que decimos, lo que pensamos y lo que sentimos. Pero de eso se trata: que aprendamos a atender al sentido que acontece, y nos da que pensar. La misma vida es don y nos da que pensar.

La identidad narrativa

Ante la fragmentación del sujeto, entre la vida desnuda o mera vida y la vida política, entre la racionalidad y el mundo de la vida, con sus significaciones dadas, el desafío es comprender la identidad como narrativa, y entonces tejer tramas y obrar sentidos. Que la identidad es narrativa quiere decir poder unificar, cada vez, en un relato, acontecimientos y personajes diferentes, sabiendo que puede haber olvidos y omisiones, y entonces siempre podemos volver a relatar, a resignificar lo que somos. Dejemos que los niños tejan su texto con el don de la palabra, y con el rostro de su elocuencia interpelante. Dejemos que jugando creen valores (como sugiere Nietzsche en las tres metamorfosis, dejando la condición de "camellos", que cargan culpas, o de "leo-

nes", que se ilusionan con ser los reyes de la selva). Que sean, que seamos, niños, que jugando creamos valores.

Claro, lo difícil, en tiempos de fragmentación del sujeto, es construir identidad narrativa, que lo mismo no es lo igual, y que las marcas del inicio y del final siempre se desmarcan y vuelven a marcar. Pero de eso se trata, que estemos atentos a los diversos caminos por los cuales se busca el sujeto. Como decía Piera Aulagnier, empezamos siendo dichos por otros y nos pasamos la vida tratando de convertirnos en sujetos de la enunciación.

La resistencia inteligente

Ante el pensamiento único, y atentos simultáneamente a la comunicación, a la diseminación rizomática y al arraigo, el desafío es la resistencia inteligente y responsable, y entonces insistir en la pregunta y el conocimiento, acompañados siempre de la pasión de la alegría, que es la que aumenta nuestra potencia de actuar (Spinoza).

Claro, esto es difícil, cuando vivimos a la intemperie de la injusticia y ante el borroso horizonte de las incertidumbres, que tienden a desdibujar las alternativas e invadirnos de tristeza, que es lo que disminuye nuestra potencia de actuar. Resistir con inteligencia sabiendo estar y con la responsabilidad de ser, desde tiempos inmemoriales, guardianes de nuestros hermanos.

3. Los desafíos para la educación

1) ¿Con qué memoria educativa contamos?: volvamos a pensar lo de inicial

Se puede construir un pequeño relato, que intenta representar la identidad narrativa del problema educativo, donde según

cómo entendamos lo "inicial", la infancia como emergencia de la experiencia y el lenguaje, y como interpelación ética, se configura la tarea de "enseñar".

a) Había una vez donde al discípulo se lo entendió como materia informe y caos y, entonces, el maestro es el demiurgo que in-forma, es decir, da forma.

Enseñar tiene que ver con sacar de la caverna, donde habitan las apariencias, y llevar a la luz del sol, donde habita la verdad. (Platón, San Agustín)

b) Aconteció entonces que el discípulo se convirtió en el buen salvaje, que en su estado de naturaleza quería conservar su vida y realizarse, pero era ignorante. Entonces el maestro es el representante del saber que instruye.

Enseñar tiene que ver, ahora, con "educar al soberano", enseñando a hacer un buen uso de la razón, que es la cosa mejor repartida del mundo. (lo moderno: Descartes, Hobbes, Locke, Kant)

c) Después de esto brotaron dos sospechas:

— Por un lado, que el discípulo no estaba en estado de naturaleza, sino que tenía una "tesis natural acerca del mundo", creencias, meras opiniones, "saberes previos", y entonces el maestro ayudaba a suspender esa tesis natural y aparecía como "dador de sentido esencial"

Enseñar tiene que ver ahora con sacar de la pasividad del sometimiento a los "hechos" y que se aprenda a "dar sentidos", encontrando las "ideas". (Husserl)

— Por otro lado, que el discípulo, por la angustia de no tener fundamento o saber que dios podría haber muerto, se refugiaba en el anonimato del "se dice", "se hace", o simplemente es parte del rebaño, y entonces el maestro es "el pastor del ser" que cuida el acontecer de la diferencia y opone la autenticidad al comportamiento masivo o de los "muchos". (Nietzsche, Heidegger)

Enseñar, ahora, tiene que ver, justamente, con despertar voluntad de poder, animarse a crear, arrancarse del rebaño.

d) Finalmente se entendió que el discípulo *antes* que tensionado por la caverna y el sol de afuera, por el estado de naturaleza y el pacto social, por los hechos y la ideas, por el rebaño y la autenticidad, *simplemente es exterioridad interpelante e interpelable*, y entonces el maestro se sabe responsable de ese otro siempre otro en su alteridad irreductible.

i. Pero para que esto se de fue necesario comprender que en el inicio está el despiadado aquí y ahora, y el maestro entiende que el pensamiento está gravitado por el suelo, no se veni se toca, pero pesa.

ii. Aprender y enseñar, discípulo y maestro, entienden finalmente que están, meramente están, y juntos van chapoteando el saber, encontrando algunos aciertos fundantes que satisfagan el hambre que va desde el pan hasta la divinidad. Es decir, aprendiendo a vivir.

Enseñar, finalmente, tiene que ver con saber estar y responder acogiendo la interpelación del otro (Kusch).

"Antiguamente, la rosa estaba con su nombre. Nosotros tenemos los nombres desnudos" (refiriéndose a los modernos). Animémonos a ver que "antiguamente los modernos tenían al sujeto como fundamento, nosotros tenemos al sujeto desfondado, pero nos animamos a estar, simplemente estar, y a responder con un sí acogedor a la interpelación del otro en cuanto otro.

Es decir, nos anima la pasión por aprender a vivir y la responsabilidad de estar abiertos a la interpelación del otro. Algo de esto es educar, o, en todo caso, pistas para pensar la educación.

A manera de conclusión

Retomo la tesis, en la que vengo insistiendo hace tiempo, que la docencia es una virtud ciudadana. Virtud, en el sentido del

hábito de saber elegir cada vez, y con razones, lo que es bueno enseñar. Virtud ciudadana, porque se trata de una tarea pública, regida por principios de justicia.

A la luz de lo reflexionado quiero insistir en tres propiedades que definen esta virtud ciudadana de enseñar, cuando nos hacemos cargo que lo mismo, la infancia educanda y la adultez educadora, no es lo igual, en los tiempos de crisis que corren.

En primer lugar, *la hospitalidad*, la acogida del otro en cuanto otro, sabiéndonos interpelados por el rostro del niño, que siempre trasciende nuestras representaciones y simplemente está ahí, pidiendo "edúcame", pero no me "objetives" ni me "domines", soy otro. Se trata de acoger la otredad del niño, porque somos responsables, es decir: podemos responder a su interpelación, porque desde siempre somos "guardianes de nuestros hermanos". (Levinas)

En segundo lugar, *la alegría*, esa pasión que aumenta la potencia de actuar, sabiendo que la tristeza es lo que disminuye nuestra potencia de actuar, queriéndonos convencer de que no podemos hacer nada o que a esto no lo cambia nadie (Spinoza). Un docente triste, en este sentido de no poder hacer nada, es una contradicción en los términos. Esto no quiere decir que no podamos, niños y adultos, sentirnos tristes. El tema es que la tristeza no disminuya nuestra potencia de actuar. Aprendamos a transformar las pasiones tristes en alegres.

Finalmente *la resistencia* inteligente y responsable frente a toda "naturalización" de la infancia, que pretende representarla (y dominarla) desde un pensamiento único. Esto se llama pensamiento crítico: relacionemos las teorías con las prácticas, pero también los discursos con los contextos que los producen, y sobre todo, estemos disponibles a la interpelación del otro.

En última instancia en cada niño espera un adulto inédito. Y en cada adulto habita un niño, donde lo mismo, la pasión por aprender a vivir, no es lo igual.

3 El cuerpo, ese nudo comunicacional en busca de un sujeto

En torno a las relaciones del cuerpo con la cultura y su incidencia en la educación

Cuando nos preguntamos qué pasa con el cuerpo en nuestra cultura ponemos en juego una serie de supuestos, tanto en relación a la categoría "cuerpo", como en relación a la categoría "cultura". Nos proponemos en este trabajo ofrecer un modelo conceptual para pensar la pregunta, explicitando los supuestos que la determinan, y ver su incidencia en la educación.

A) La *cultura* se define desde la posibilidad de referir un conjunto de saberes, instituciones, usos, costumbres, normas, valores, a un sujeto social determinado. Se trata de una red de sentidos que un conjunto atribuye al desear, al sentir, al actuar y al pensar, construyendo un nosotros o sujeto cultural, precisamente desde ese mundo compartido. En este sentido la cultura es una cuestión de subjetividad plural: producción colectiva de sentidos, atribución compartida de significados, legitimación consensuada de normas y obligaciones. Mientras lo que se da, lo que sucede, lo que pasa no pueda ser referido a un "nosotros" - sujeto social- no se puede hablar de cultura¹.

1 Sugerimos esta noción de cultura, a manera de hipótesis heurística para plantear nuestro tema, sin entrar en los amplios y complejos debates sobre la noción misma de cultura

B) El cuerpo se define, en cambio, por la posibilidad de discriminar un "quantum", una constante de materia y energía, organizada para tener una figura, ocupar un lugar en el espacio, y originar un movimiento. No es posible pensar el cuerpo, sino es desde la individualidad, desde las "fronteras" que permiten pensar un "*individuum in se et divisum a quolibet alio*" (no-dividido en sí mismo y dividido de cualquier otro). En el cuerpo, la materia se hace "espacio", "figura" y "movimiento". En este sentido "moderno", el cuerpo comienza siendo una categoría de la geometría y de la física, antes que de la biología y la psicología.

Sin embargo, ya Aristóteles, al pensar el tránsito de lo inerte a lo vivo, categorizó con la noción de *alma* el principio organizador del movimiento propio o autónomo, que, a manera de un acto primero, informaba y estructuraba la pasividad y el desorden de la materia prima. El problema del cuerpo (en el viviente, y —a fortiori— en el hombre) no es otro que la información del alma. El cuerpo no es sino materia informada por el deseo de moverse autónomamente: nacer, crecer, reproducirse, corromperse. Como dirá Hegel, siglos después, sólo en el viviente la idea de la naturaleza comienza a reflexionarse a sí misma: *arjé tes kinéseas*, origen del movimiento.

Lo que va a diferenciar el alma humana de cualquier otra alma del mundo animal es que su capacidad de informar la materia es directamente proporcional a su capacidad de recibir toda información, o la información sobre todo lo que es: el alma es, de alguna manera, *todas las cosas* (esto define el "intelecto pasivo"). Aquí radica la "diferencia específica" del género animal que define lo humano: lo racional, justamente como la disponibilidad estructural (de principio) para recibir cualquier información.

Lo que hace el alma al informar un cuerpo es producir sentidos, atribuyendo significados a todas las cosas. Es decir, origina lenguaje. Como este movimiento es propio de todos los cuerpos individuales que "*poseen logos*", y como el deseo de moverse

autónomamente implica necesariamente el deseo de ser reconocido como tal deseo, aparece el encuentro, el conflicto, el permiso, la prohibición. A partir de aquí se desdoblan en el lenguaje las dimensiones *hermenéutica* (atribución y producción de sentidos) y *retórica* (búsqueda de consensos en los sentidos, o bien ocultamientos, desfiguraciones). Se descubre entonces que el lenguaje transforma al cuerpo en un *nudo comunicacional*, que busca afanosamente un sujeto, al cual referir sentidos comunes para el deseo y el movimiento. Entonces la autonomía del deseo individual del cuerpo queda regulada socialmente por la cultura.

El cuerpo, "malestar" en la cultura, precisamente por la paradoja de ser la cultura el garante del "bienestar" del cuerpo. El cuerpo es un problema de individuación, la cultura es un problema de subjetivación-sujeción.

¿Qué hay entre el alma, que informa individualizando el cuerpo, y el sujeto, que comunica socializándolo? Tres cuestiones que definen el tenue equilibrio entre el malestar y el bienestar, cuando de las relaciones entre individualidad corporal y subjetividad cultural se trata: la conciencia (y el inconsciente), la libertad (y la naturaleza), la educación (y la barbarie). Lo que hay "entre" el individuo y el sujeto es *un sí mismo*, entre la estructura y la reflexión *una historia*, entre el cuerpo y la cultura *un nombre*.²

1. Entre el alma y el sujeto, la conciencia

Cuando Hegel expone "enciclopédicamente" (es decir, desde el punto de vista de la "objetividad" o de las ciencias) la filosofía del espíritu subjetivo, distingue tres objetos sucesivos, recogidos por tres disciplinas distintas: el *alma* (objeto de la antropología), la *conciencia* (objeto de la fenomenología), el *sujeto* (objeto de

2 Hemos trabajado estas categorías en "Individualidad, Identidad, Subjetividad", en *Reflexiones desde América*, Tomo III, Rosario, Ross, 1986

la psicología). Son sucesivos, porque la conciencia supone el negar dialécticamente el compuesto alma-cuerpo, distinguiendo "res cogitans" de "res extensa", y el sujeto no es sino la negación de la negación que la conciencia hace de la sustancialidad del alma. Pensar las relaciones entre el cuerpo y la cultura, desde el punto de vista de la conciencia, genera un modelo signado por la negación.

El cuerpo, materia extensa, máquina semoviente, es lo otro de la *res cogitans*, es lo "negado" en el gesto fundacional de la cultura racional, es decir: de lo claro y distinto, de lo cierto y lo indudable, de lo ordenado y metódico. Los sentidos se equivocan, las imágenes son confusas, los sentimientos son torpes, los deseos son ciegos. El cuerpo es definitivamente opaco.

Sin embargo es importante distinguir dos caminos de este modelo negador: la *experiencia objetiva*, por un lado, y la *autonomía de la razón*, por el otro.

Se trata, por de pronto, de la construcción de un mundo de "objetos" por la acción sintetizadora de la razón, que ordena "a priori" el campo de la experiencia posible. Lo que no está así ordenado es caótico, confuso y, naturalmente, desvalorizado. El cuerpo comienza a sentirse ajeno, en una cultura donde los saberes se legitiman por su grado de racionalidad y objetividad, es decir: porque son construcciones sintetizadas por el trabajo inteligente del entendimiento.

El saber corporal no es un saber objetivo. No es sostenido por el "yo trascendental", sino por el "yo empírico"; en él no se pone en juego el "*homo ut sic*" (el hombre como tal), sino "este" hombre, "esta" mujer. La única forma de legitimar su ingreso en el discurso es a través de la alquimia objetivadora del entendimiento: el cuerpo también puede ser un "objeto", construido por un "sujeto epistémico". El discurso médico y el discurso económico, por ejemplo, se hacen cargo, en buena medida, de la "objetividad" del cuerpo para la conciencia (es decir, para el saber). El cuerpo es, simplemente, el término intencional de la

"mirada clínica", conjunto de signos y síntomas, ordenados por la razón diagnosticadora. El cuerpo, por otro lado, es para la mirada "económica" ese conjunto de necesidades que deben ser atendidas para asegurar el mantenimiento y la reproducción de la fuerza de trabajo, la que genera valor, sobre todo valor excedente, apropiable por otro, justamente porque separado de las intransferibles necesidades del cuerpo.³

Con lo que el cuerpo "muestra", se construye—objetivamente—un catálogo de normalidades y patologías; con lo que el cuerpo "necesita" se construye—objetivamente—el valor del salario. Lo que el cuerpo "oculta" y lo que el cuerpo "desea", simplemente se niega.

Para la experiencia objetiva, la de la conciencia como sujeto-cogito, el cuerpo es sólo un "fenómeno": objeto indeterminado (pero determinable por el entendimiento) de toda intuición empírica (donde la apriorización del espacio y el tiempo garantizan la domesticación de todo intento de caos, proveniente de las figuras o de los movimientos). Si el cuerpo es un "fenómeno" pertenece al campo de la naturaleza, es decir al campo de la experiencia posible.

Esta sutil transformación de lo que se siente en lo sensible, de lo que se desea en necesidades objetivas, de las ganas de moverse en juego de fuerzas y de trayectorias, es el recurso astuto de la cultura sostenida por la razón frente a su propio malestar, producido—en buena medida—por lo que se siente, se desea, se mueve. Quizás por todo esto, esta cultura tiende a confundir el gozo con la frivolidad, la elegancia con la moda, la danza con la gimnasia, la belleza y la fealdad con lo suntuario y lo miserable.

El correlato necesario de la experiencia objetiva (campo teórico) es, en el ámbito de lo práctico, la insistencia en la autonomía de la razón, es decir, la heterogeneidad de su ley con respecto a la ley de la naturaleza.

3 En la línea de Foucault se podría agregar en esta "objetivación" del cuerpo el campo del derecho penal y el del control de la sexualidad.

Cuando la conciencia es quien enlaza el alma, que es la vida, con el sujeto, que es la cultura, el cuerpo no puede ser sino *la inconsciente*, definido como lo confuso, indiscriminado, ilusorio, desordenado. De esta forma cae fuera del campo de la experiencia posible, no es objetivable, no es apropiable, no es valioso. Cuando la conciencia se constituye como sujeto cultural, negador de la sustancia vital, el cuerpo se des-anima, de nudo comunicacional se convierte en cosa desprovista de palabra pública, legitimada sólo en el ámbito de lo privado y del sueño. Cuando el sujeto que piensa se confunde con el sujeto cultural (y este es el punto de vista de la conciencia), el cuerpo se desata como nudo comunicacional, abandona su búsqueda del sujeto —monopolizado por la conciencia—, y acepta un destino para sus pulsiones: *la represión*. El cuerpo es malestar en la cultura, porque es el principio co-sustancial (vital) del alma, simplemente negada por la subjetividad (cultural) de la conciencia.

2. Entre el alma y el sujeto: la libertad

Cuando Hegel expone "lógicamente" (es decir, desde el punto de vista del pensamiento o de las categorías) la subjetividad, distingue tres categorías sucesivas, pensadas desde tres lógicas diferentes: el concepto (lógica de la inmediatez), el juicio (lógica de la negatividad), el silogismo (lógica de la absolutez). Son sucesivas, porque el juicio supone negar dialécticamente el concepto, y la subjetividad se realiza plenamente en la negación de la negación que el juicio hace de la inmediatez del concepto.

Pensar las relaciones entre el cuerpo (informado por el alma) y la cultura (sujetos comunicados) desde el punto de vista de la libertad, supone moverse en una lógica de la negatividad que genera un modelo signado por la contradicción.

El cuerpo, totalidad inmediata, objeto sometido a la legalidad de la naturaleza, mero objeto natural, como ya vimos, pre-

senta problemas para la cultura de la autonomía de la razón, que se da su propia ley, que pone su propio orden, que se resiste a toda insinuación que venga de lo otro que ella misma. La libertad, como el juicio, pone a lo otro como predicado de sí mismo, negándole independencia como alteridad.

La ley del cuerpo es la de la necesidad natural, mientras que la libertad se mueve en la legalidad racional, que es por definición autónoma y estalla en contradicción, sólo resoluble por el imperio del *deber*.

De esta alianza del sujeto con la libertad surge el mandato supremo: no sigas otra ley que la incondicionada de la razón (que entonces es "pura"). El cuerpo queda entonces definido como el campo de la otra ley, la natural, la que entra en contradicción con la racional o ley de la libertad. Se instala el deber como imperativo para el cuerpo, porque el cuerpo es lo otro que busca moverse, que desea, que tiene pasiones y afectos, siempre impulsados por algo distinto que el sujeto y su libertad racional.

Se hace necesario no dejar resquicios para que aparezcan los juicios hipotéticos (que es la ley de la naturaleza). "Si quieres ser feliz obra de tal manera", demanda ilusoria e infantil del cuerpo que se somete así a la ley general de la naturaleza. No se trata de "si quieres" —o si deseas, si sientes, si te mueven las pasiones, etc.—. Se trata de liberarse de la condición "natural" para actuar racional y sensatamente.

Simplemente "debes" o "no debes", como juicio categórico, absuelto de todo condicionamiento que no sea de la misma razón que lo enuncia. Debes seguir la razón, no debes dejar que el cuerpo, con su dependencia de otra ley que la de la razón condicionen tu actuar.

El cuerpo, en estas perspectivas es siempre signo de contradicción, campo de lucha, conducta transgresora e irrespetuosa, no de la ley en general, sino de la ley propia de la razón. El cuerpo queda carente de identidad, de sí mismo, de autonomía. Su condición de "objeto natural" lo somete a la ley de otro.

La moral autónoma, la del deber incondicionado, la del imperativo categórico, "divide las aguas", no sólo entre la ética y la ciencia, como se suele decir, sino también, y sobre todo, entre la ética y el derecho. Esto es importante, porque el cuerpo se convierte, en tanto objeto natural, en lo que debe ser *normado, controlado socialmente*. Se trata, obviamente de la forma de conjurar la amenaza de la contradicción, que surge a partir de la distancia entre la ley de la razón pura, en su uso práctico, y la ley de la naturaleza, de la cual depende el cuerpo.

Es la mirada jurídica la encargada de "disolver" esta contradicción, transformando lo que pasa con el cuerpo en figuras codificables. Es sabido que tanto el derecho penal como el derecho civil son instrumentos reguladores de los permisos y prohibiciones sociales para el uso del cuerpo.

En nombre de la libertad, identificada con el sujeto racional, se le pide al cuerpo que ocupe su lugar subordinado—porque es "natural" y no libre— en la determinación y motivación de las acciones.

¿Qué pasa con el carácter comunicacional del cuerpo? ¿Cómo logra relacionarse con la subjetividad cultural, cuando es la ley de esta libertad racional la que impera "absolutamente" toda relación?

Tres ámbitos parecen constituirse para que el cuerpo pueda desplegarse, seduciendo a la libertad para que se aleje de la subjetividad racional y se acerque a la legalidad natural: lo privado, lo consumible, lo marginado. El costo es enorme. El cuerpo acepta su destino "natural", renuncia a la cultura y encima, niega la libertad en nombre de la necesidad, el determinismo, los instintos o simplemente la vida.

Cuando es la libertad quien enlaza el alma, que es el viviente, con el sujeto, que es la cultura, el cuerpo no puede ser sino lo natural, definido como lo necesario, lo sometido a las leyes que rigen a todos los cuerpos naturales, y, así, lo que entra en contradicción clara y manifiesta con la ley de la razón pura. De esta

forma, cae fuera del campo de la moral autónoma, y termina siendo simplemente un objeto dentro del campo jurídico, es decir, regulado socialmente.

Cuando la libertad —pura negatividad— se constituye como sujeto cultural, mediando —siempre desde el imperio— los avatares del cuerpo, en su búsqueda del sujeto cultural, este pierde su estructura comunicacional, y se refugia en la mera naturalidad salvaje, primitiva, infantil y, encima, siempre peligrosa.

Extraña cultura la nuestra, que no puede relacionar el nombre propio, el que la historia constituye como identidad de cada uno, con la individualidad corporal, innominada, de fuerzas naturales. En este modelo, que es por eso de "negatividad", el cuerpo queda definitivamente alejado, escindido, expulsado del nombre propio, de la historia personal, de la identidad social y cultural.

El malestar para la cultura está aquí llevado a su paroxismo: la contradicción. El ideal cultural se convierte en un "reino de fines en sí", en una comunidad ideal de hablantes racionales, no trabados por los destinos pulsionales, en su intento de dialogar y de consensuar racionalmente lo que hace falta para convivir socialmente sin "sorpresas", sin "desbordes", sin que lo "otro" (lo natural y vital) interfiera en los grandes y puros ideales de la libertad, decididamente monopolizadora de la subjetividad cultural. Por eso el modelo es claro: espiritualizar la cultura, liberar las necesidades naturales incontrolables y asegurar así un ejercicio de la autonomía sin trabas.

El cuerpo no comunica, sino que opaca todo intento de relacionarse racionalmente con los otros. Y esto es determinante para el accionar de los políticos en la fundación del estado y de la sociedad jurídicamente ordenada. Sólo que lo reprimido retorna.

El cuerpo es malestar en la cultura simplemente porque la naturalidad vital del alma es objeto del poder negador de la libertad cuando está fuertemente aliada con la subjetividad cultural. Pero, en definitiva, es malestar, porque el cuerpo se resiste a ser natural, porque el instinto es en realidad pulsión, porque la individualidad es *ese extraño nudo comunicacional que busca*

un sujeto que la exprese, no en contradicción con la libertad y su ley autónoma, sino justamente como la libertad misma, en tanto "acontecer" de la estructura corporal.

El cuerpo es malestar, porque denuncia las ilusiones de la libertad que pretende prescindir de él, que no entiende que sólo con los hilos de su urdimbre es posible tejer algo así como una trama, una historia y un nombre *propio*, justamente alterado por la corporalidad.

3. Entre el alma y el sujeto: la educación

Cuando Hegel expone "fenomenológicamente" (es decir, desde el punto de vista de la experiencia, tanto de la conciencia, como del mundo o de la historia) la manifestación del espíritu, que busca constituirse como sujeto racional, realizándose en la historia universal, distingue dos momentos fundacionales de esta manifestación: el momento del reconocimiento —desencadenado por el deseo que busca ser reconocido como deseo—, y el momento del extrañamiento, desencadenado por el movimiento de la trama cultural de su realización, la que teje el juego y la lucha por el poder, la riqueza y la información. No basta que el deseo sea reconocido por el otro, si el poder, la riqueza y la información quedan monopolizados en la figura de uno, que encarna la libertad, no ya como imperio, sino como emperador.

La cultura racional, constructora de objetos y legisladora autónoma, es decir: la cultura del sujeto, sólo es posible realizarla en la lucha por el reconocimiento de los deseos y en el descenso al infierno de la lucha por el poder, la riqueza y la información, que son el hilo conductor de la construcción de la sociedad moderna, soporte de la cultura racional.

Pensar las relaciones entre el cuerpo (objeto teórico y representación inconsciente, figura jurídica y cosa natural) y la cultura (sujetos racionales y libres) desde el punto de vista de la educa-

ción, sólo es posible desde una "fenomenología" de la lucha por el reconocimiento y desde la historia de la apropiación. Los protagonistas son el deseo, el poder, la riqueza y la información.

Este cuerpo, negado y expulsado de la conciencia, imperado y limitado por la ley de la libertad —que es la razón pura en su uso práctico— es el punto de partida, indiferenciado y homogéneo, para la tarea educativa de transformar al buen salvaje en un civilizado, al ignorante en un sabio, al marginado en un integrado, al cuerpo en un sujeto sujetado, igual a otros sujetos, intercambiable con los otros cuerpos sujetados, en la política, en la psicología, en la sociología y en cuanto ciencia se ocupe de lo humano.

Que la individualidad corporal, la del deseo; que la estructura natural, la de la necesidad, se alejen definitivamente de todo intento de buscar la subjetividad cultural.

La cultura, que la educación tiene que transmitir e inculcar, es —por definición— lo otro que la inconsciencia, porque se mueve en el campo de la conciencia y de la libertad. Sólo en nombre de ellas es posible construir subjetividad cultural.

¿Qué pasa con el cuerpo en la educación? Lo peor es que no pasa nada. El cuerpo, al ser pensado como objeto teórico y como objeto jurídico, no es educable. Simplemente es lo supuesto en el acto educativo. El inconsciente y la naturaleza son buenos refugios culturales para la resistencia que pueda ofrecer la corporalidad frente a la tarea de ser sólo un supuesto, obligado a no interferir en la alianza inviolable de la conciencia con el sujeto cultural y de la libertad con el mismo sujeto racional.

El cuerpo no tiene razones propias. Las que pretende tener son sólo en préstamos provisorios y transitorios de la conciencia, que se quiere limpia, la libertad que se quiere bella. El cuerpo es conjurado definitivamente por el acto educativo, que persuade al deseo y a la naturaleza de su lugar subordinado en la tarea cultural.

Por eso el cuerpo molesta en la cultura, produce malestar. Porque sólo es posible hacerse cargo de su "otredad" y de su "contradicción" desde una tarea educativa. Sólo educando se reprime y sólo educando se disuelve lo contradictorio.

La paradoja es que la educación es una de las profesiones imposibles. Sólo queda preguntarse si esta imposibilidad viene dada por la naturaleza misma de las cosas, o, simplemente, porque esta cultura se empeña en negarle al cuerpo su búsqueda del sujeto. O, diciendo lo mismo, porque esta cultura confunde la subjetividad simplemente con la conciencia y la libertad. ¿Por qué no la búsqueda generadora de otro modelo cultural, que defina al cuerpo como nudo comunicacional?

Quede como propuesta programática: el cuerpo es malestar en la cultura porque la cultura identifica su subjetividad social con la conciencia y la libertad, que niegan la urdimbre comunicativa —único esbozo de un sujeto cultural pleno—, que constituye a la corporalidad humana como estructura individual *sui generis* de la conciencia y de la libertad, que no necesita afirmarse negando, reprimiendo, limitando.

Desde aquí la tarea educativa: reconocer en el cuerpo el deseo de moverse a sí mismo en la búsqueda de la subjetividad cultural.

Quizás en el camino se encuentre el cuerpo *de otra manera* con su conciencia y con su libertad. Reconozca en ellas la trama tejida desde su urdimbre, por su movimiento y su deseo. Quizás también desde aquí —alguna vez— sepamos los educadores que nuestra tarea empieza por reconocer en el cuerpo —nudo comunicacional que nos involucra— una simple demanda: yo puedo ser sujeto.

4 El lugar de la ética en la formación docente

A Hebe San Martín de Duprat

En la agenda de las transformaciones educativas siempre ocupa un lugar destacado la formación docente. Cualquier propuesta en torno a los contenidos educativos, a los modos de evaluación, a las instituciones educativas, no parecen viables sin atender adecuadamente a la formación docente. Los problemas empiezan cuando se trata de definir el "qué" de la formación docente, y, desde ahí, el cómo, el cuándo, el dónde.

Dentro de este "qué" queremos hablar de *la ética* en la formación docente. Esto exige algunas aclaraciones previas. Por de pronto, no nos estamos refiriendo ni a la "moral" del docente como persona singular, o como perteneciente a una determinada tradición o grupo, ni a lo que podríamos definir como el campo —relativamente nuevo— de una ética aplicada a la actividad docente, o bien de regulaciones normativas, con sus códigos, sanciones, y organismos de aplicación (en la línea de lo que algunos siguen llamando "deontología profesional").

Es necesario, entonces, comenzar por diferenciar, primero, ética y moral (personal o grupal) y, segundo, ética, aplicaciones de la ética y deontología profesional (regulada jurídicamente o

no). La ética la entendemos, en la tradición de la filosofía práctica, como *disciplina racional, crítica y argumentativa*, que tiene por objeto, justamente, la pretensión misma de moralidad de las acciones, o de obligaciones incondicionadas, o de deberes frente a determinadas normas. La ética es una *reflexión filosófica* sobre la moral y/o morales (que involucran valores, normas, sanciones).

Nos referimos, entonces, a intentar plantear las relaciones de la ética, como campo disciplinar específico, y ciertamente complejo, con el conjunto de saberes que constituye el terreno de la formación docente. Lo haremos distinguiendo, por un lado, qué y cuánto de ética es necesario incluir en la *formación básica o general* de un docente, cualquiera sea el nivel, la modalidad, o el área disciplinar para la cual se está formando, y, por otro lado, qué y cuánto de ética tiene que saber un docente que se *especializará* en enseñar ética y ciudadanía¹.

Quizás podríamos arriesgar tres hipótesis de trabajo, sobre las cuales reflexionar con algún detalle:

Un docente tiene que poder comprender—reflexiva o críticamente— la dimensión moral de los problemas educativos.

Un docente tiene que poder enseñar contenidos educativos relacionados con la ética, dependiendo el alcance de esta enseñanza del lugar, disciplinar o transversal, que se le asigne a la ética en el currículum de cada nivel o ciclo, y la correspondiente acreditación de formación para cada caso. Tanto para la comprensión crítica de la dimensión moral de los problemas educativos, como para enseñar contenidos educativos de ética, es razonable postular, en la formación docente, un lugar específico de enseñanza de la ética como disciplina filosófica.

1 O en tener a su cargo "programas" de educación moral, o educación en valores, o educación cívica, como se suelen llamar escolarmente a los contenidos enseñables de la ética y la filosofía política.

Quisiéramos en este artículo tratar, en primer lugar, de entender qué significa comprender reflexiva o críticamente la dimensión moral de los problemas educativos (que marca el campo problemático de las relaciones entre ética y educación). En segundo lugar quisiéramos discutir qué significa poder enseñar contenidos educativos relacionados con la ética (que marca el campo problemático de las relaciones de la ética con la didáctica). Finalmente, en tercer lugar, quisiéramos justificar por qué se necesitan para ambas "competencias" saberes específicos, provenientes de la ética, y cuáles son estos saberes (que marca el campo problemático de las relaciones de la ética con la formación docente).

El tema parece significativo por varias razones. En primer lugar, porque efectivamente el campo de las relaciones ética y educación es hoy un campo relevante, con una particular incidencia en la discusión de la políticas públicas equitativas. En segundo lugar, porque parece haber crecido la demanda de que los docentes enseñen ética y ciudadanía. En tercer lugar, porque enseñar saberes éticos, y hacerlo desde ciertos criterios de política educativa justa, implica aceptar la formación de competencias específicas. En este último sentido se proponen algunas razones para defender por qué en la formación docente no puede estar ausente la ética como saber específico, crítico y racional.

1. La dimensión moral de los problemas educativos

Entendemos por dimensión moral de los problemas educativos todo aquello que en la acción de educar puede ser materia o sujeto de un razonamiento ético-práctico. Esto quiere decir dos cosas. Por un lado, que sea posible *elegir*, desde algunos criterios, preferencias para el curso de las acciones. Por el otro, que sea posible *validar o legitimar*, con razones pertinentes, el grado de prescripción o normatividad a que está sometida la acción en cuestión. Es decir, cuando la acción de educar exige *evaluar bienes o valores*, como fines de esa acción, y/o cuando la acción de

educar está sometida a reglas o normas, que obligan a hacerla, y en qué grado obligan.

Cuando se trata de evaluar "bienes" el problema radica, en primer lugar, en poder encontrar —como diría Aristóteles— el "justo medio" (en relación a nosotros, aclara Aristóteles), justo medio entre un "exceso" y un "defecto", que separarían lo malo de lo bueno. Pero, en segundo lugar, y en el mismo plano de lo ya evaluado como bueno para una acción, surge otra cuestión: la posible rivalidad entre diversos bienes que se ofrecen como fin de la acción, o, como se suele decir, el posible conflicto de valores.

Lo estrictamente "moral" aparece cuando el bien (o el mal) en cuestión es juzgado como *bien-en-sí*, o que sólo desde su propia valiosidad exige que lo elijamos. La discusión, en este caso, tiene mucho que ver con la concepción de bienes que se tenga, si hay bienes absolutos (porque basados en lo esencial de la naturaleza humana, o porque su "ausencia" implicaría una lesión a la misma dignidad humana), o si todo depende, en realidad, de fuertes condicionamientos culturales, inclinaciones subjetivas, circunstancias más o menos relativas. En este segundo caso, el razonamiento moral exige medir las consecuencias de lo que se haga, y moverse con alguna regla de validación de la utilidad o del daño.

Cuando se trata de validar normas, en cambio, el problema radica en evaluar el grado o no de *autonomía racional* del agente. Es decir, si obra "in-condicionalmente" (por deber, como diría Kant), o si obra condicionado por alguna instancia diferente al sólo juicio de la razón, como podría ser seguir las inclinaciones naturales, o las convenciones sociales, o esperar el premio y/o temer el castigo.

Lo estrictamente moral estaría relacionado con la pretensión de determinada regla o máxima, de ser norma *incondicionada* para la acción. La discusión aquí radica en los criterios para poder discernir cuándo una máxima, o regla particular para actuar, puede ser considerada un deber moral (imperativo categó-

rico), y, más radicalmente, hasta dónde es posible pensar en una autonomía plena del agente, incluso en el sentido de un "uso de la razón pura práctica".

En las prácticas educativas esta compleja situación en relación a la moralidad, en general, de las acciones tiene algunas peculiaridades que quisiéramos explicitar.

1) Por de pronto, la situación educativa es simultáneamente una situación *simétrica* y una situación *disimétrica*. Al menos, en el sentido mínimo de suponer que se trata, ciertamente, de una acción *comunicativa*,² porque tanto el maestro como el alumno son posibles participantes de un diálogo argumentativo en torno a algo común que los afecta, pero tiene también características de acción *estratégica*, porque se busca alcanzar ciertos fines, con ciertos medios, relacionados al poder de enseñar y al deseo de aprender: que alguien enseñe y alguien aprenda los sitúa, en cuanto tales, en lugares diferentes.³

Y acá hay una primera dimensión moral en juego. Ninguna acción *estratégica*, cuando se enseña y se aprende, puede violar el supuesto de acción comunicativa dentro del cual se lleva a cabo. Esto implicaría enseñar sin educar o aprender, sin educarse.

Es decir, la educación es un concepto que pone en juego una mediación, o interacción socializadora, estrictamente *normativa*: es contradictorio en los términos pretender educar, sin respetar su carácter de acción comunicativa, es decir, sin suponer sujetos libres e iguales, potencialmente dialogantes, o, como diría T. Walzer, "potenciales políticos".⁴

2 Utilizamos la distinción en el conocido sentido que la plantea J. Habermas: Cfr. *Teoría de la Acción Comunicativa*, 2 tomos, Madrid, Taurus, 1999 (4ta en castellano), sobre todo el tomo II.

3 Hemos trabajado este tema en *La Calidad de la educación como lucha por el reconocimiento*, cap. 2 de la Segunda Parte de nuestro libro *Crítica de las razones de educar*, Bs.As., Paidós, 1997.

4 cfr. Th. Walzer: cap. VIII, *La Educación*, de *Las esferas de la justicia*, México, FCE, 1993.

2) Esto nos llevaría, en segundo lugar, a reconocer la *singularidad* de la acción del agente que enseña y la del que aprende. En un sentido estricto, esta "singularización", siempre ligada a la acción, implica, por lo mismo, un horizonte ético insoslayable y, en cierto sentido, no tematizable.

Actuar es siempre hacerlo tomando alguna "posición", constituyente de la singularidad del agente, que transgrede (en cuanto tal) una "armonía" inmediata de leyes, previa a la acción, que es lo que Hegel llamaba *eticidad* inmediata, es decir, normatividades universales abstractas, que lo son porque no reconocen singularidades actuantes.⁵ Es interesante profundizar en esta dialéctica.

Se podría decir, por ejemplo, que en la acción de educar siempre se pone en juego la contradicción entre el deseo de aprender y el poder de enseñar. El *deseo* de aprender sólo es posible como "desafío" al poder de lo ya sabido. El *poder* de enseñar sólo se constituye a partir de la frontera que marca la distancia entre lo que se sabe y lo que no se sabe. En cierto sentido, enseñar es "violar" o "negar" el derecho que proviene del no saber, del mismo modo que aprender es "violar" o "negar" el derecho de saber ya. La educación, entonces, estaría condenada a la tragedia de una tarea imposible, si no se instala la superación de esta tensión, en una lucha por el reconocimiento del derecho *de cada uno* (universal) a aprender y el deber de legitimar *públicamente* (racionalmente) el enseñar.

Es quizás esta dimensión la que llevó a Freud, alguna vez, a poner a la educación como una de las "tareas imposibles", o como síntoma del malestar en la cultura. Nada justificaría, en la educación, que descuidemos esta dimensión de lo estrictamen-

te "otro", que aparece en la singularidad del deseo de aprender, y en lo estrictamente "de cualquiera", que aparece en la publicidad del poder de enseñar.

3) Es este contexto, que define la educación misma, lo que nos lleva, en tercer lugar, a afirmar que la educación es un *derecho humano fundamental*, y por lo mismo, obligación incondicionada de respetarlo.

A partir de este lugar, sin embargo, es necesario precisar el campo problemático que se abre, cuando esta formalidad normativa (el derecho humano universal) se realiza, efectivamente, como procesos educativos, históricamente situados.

Necesitamos reflexionar esta dimensión normativa de la educación, porque sin ella no tendríamos criterios éticos para poder evaluar *las diversas morales* educativas que, efectivamente, se constituyen en la trama histórica concreta, que solemos llamar *sistemas* educativos, *modelos* educativos, *paradigmas* educativos. Justamente en estas tramas se condensan *políticas* educativas, con formas o maneras de articular (más o menos, funcional o críticamente) *teorías* y *prácticas* educativas, con toda la constelación de creencias y valores compartidos, reglas y sanciones comunes, pertenencias y exclusiones, representaciones y tradiciones escolares.

4) Este complejo constituye lo que podemos llamar *matrices* educativas (o culturas escolares), y quienes actúan desde esos patrones básicos conforman verdaderas *comunidades* educativas. En este sentido, en una misma escuela pueden convivir docentes pertenecientes a "diversas" comunidades educativas, y, por otro lado, la "unidad" de estas comunidades puede manifestarse de muy diversas maneras, en un verdadero sistema en la dispersión, como cada vez que hay "alianza" entre saber y poder.⁶

5 cfr. C.Cullen: *La educación como mediación normativa. Notas sobre las relaciones de la educación con la ética y la política*, en ETHICA (Univ. Québec à Rimouski) vol.9 (1997) nro.2, tomo II, pp. 225-252. Aparecido también en E.T.José- M.J. Palacios (comp) *Formación ética y ciudadana*, Universidad Nacional de Salta, 1998, pp. 103-150.

6 Las reflexiones de Foucault sobre la microfísica del poder, a partir de su alianza con el saber y ciertas prácticas profesionales, apunta en esta dirección.

Y es acá donde se juegan diversas concepciones de los rasgos que definen la bondad de la educación, y desde ahí cuáles son los "bienes" educativos. Es decir, hay diversidad de "comunidades educativas", y, entonces, conviven diversas formas de jerarquizar y comprender los diferentes "bienes" educativos. Muchas veces detrás de la duda sobre el sentido de lo que se enseña o lo que se aprende, se ponen en juego verdaderos horizontes de valoración de bienes educativos (o males, o ni una cosa ni otra, indiferentes, como dirían los estoicos). Esta bondad o valiosidad suele ser tema corriente de conversación entre profesores y maestros, y/o entre alumnos, y/o entre padres.

Estos cuatro temas: la tensión simetría-disimetría en el acto educativo, la singularidad de la acción de aprender y de enseñar, la normatividad incondicionada del derecho a la educación, y la diversidad de bienes educativos, marcan los aspectos centrales de la relación ética y educación.

Partiendo del último problema, el de la diversidad de bienes educativos, ¿Cómo situarse, para comprender y actuar, cuando en la situación educativa lo que es "bueno" para uno, puede ser "malo" o "indiferente" para otro? ¿Cuáles son los límites —si los hay— para la convivencia entre bienes educativos, no sólo diversos, sino muchas veces abiertamente contradictorios? ¿Cómo determinar la "bondad" o "maldad" o "indiferencia" de ciertos bienes educativos?

Es importante hacer algunas distinciones. La primera cuestión es si contamos con principios éticos universales que, de alguna manera, nos puedan dar criterios para comprender y justificar la *pretensión de moralidad o normatividad absoluta* de muchas propuestas, emergentes de la diversidad de morales educativas. Es decir, si podemos hablar de bienes educativos *absolutos*. Otra cosa es tener criterios para comprender y justificar la *pretensión de relativa prescriptividad universal* de muchas propuestas educativas (por ejemplo, las curriculares). Y otra cosa es tener criterios, con algún grado de validez, para poder acep-

tar o rechazar la pretensión de *relativa prescriptividad diferencial* de algunas propuestas educativas (en esto, cada uno puede enseñar o aprender lo que quiera, por ejemplo).

Lo que algunos autores, como César Coll, han llamado los "niveles de concreción curricular", suelen recoger los dos últimos problemas.⁷ A nosotros nos interesa acá la "comprensión moral" (no curricular y/o didáctica) de los problemas educativos.

En principio, como lo venimos sosteniendo reiteradamente, hay una dependencia de la educación, en general, de la llamada hoy día *justicia política*.⁸ Es decir, la educación es, por un lado, componente esencial de una concepción *formal* de la justicia como equidad (que destaca el carácter normativo de los principios de la justicia), y, por el otro lado, constituye, también, una "*esfera autónoma*" de la justicia, (que destaca la especificidad de la acción de educar y de los bienes puestos en juego).

Por un lado, la dimensión moral de los problemas educativos depende de su inclusión en los principios básicos de la justicia como equidad: la libertad y la igualdad (Rawls⁹). Pero, por otro lado, la educación constituye una esfera de acción social, que tiene una lógica específica en la determinación de sus fines o bienes, en las reglas de su distribución y en las formas de su legitimación (Walzer¹⁰).

Estos criterios de justicia (los principios generales, como las determinaciones de la especificidad de la esfera educativa) sirven, tanto para poder juzgar si una propuesta es justa o injusta, según que respete o no las libertades básicas y la igualdad de oportunidades (criterios de estricta política educativa), como para poder resistir a todo intento de hacer valer un bien social como "predominante", por ejemplo el económico, haciendo de-

7 cfr. César Coll: *Los niveles de concreción en el diseño curricular*, en Cuadernos de Pedagogía, Madrid, nro 139.

8 cfr. O. Höffe: *Politische Gerechtigkeit*, Frankfurt, Suhrkamp, 1989.

9 cfr. J. Rawls: *Teoría de la justicia*, México, FCE, 1997 (3ª) y *Liberalismo político*, México, FCE, 1996.

10 cfr. Th. Walzer: *Las esferas de la justicia*, o.c., introducción.

pender de él toda propuesta educativa o usándolo como único indicador de la calidad o del acceso a de la retención.

Estos dos criterios son una buena base normativa para poder comprender la dimensión moral de los problemas educativos. La educación es parte constitutiva de una idea de justicia como equidad, y es también una esfera autónoma, por la especificidad de sus bienes, en una idea de la justicia que admita principios de justicia "en sí mismos plurales en su forma".¹¹

Estos dos criterios, el de la universalidad de los principios de la justicia como equidad, y el de la particularidad específica de la educación como una de las esferas de la justicia, se relacionan en un tercer criterio, que hemos llamado *el del reconocimiento*, tanto del poder de enseñar, como del deseo de aprender.¹²

En efecto, el poder de enseñar se legitima sólo por *lo público* (que es el mismo contexto o espacio posible del contrato para una convivencia reglada por los principios de la justicia), y el deseo de aprender se legitima sólo por *lo diferente* (que es el mismo contexto o espacio de la autonomía de las esferas, desde el supuesto de la igualdad compleja).

La equidad, la autonomía de la educación como esfera de la justicia, y la lucha por el reconocimiento de lo público y lo diferente, son, nos parece, los tres grandes criterios, que a manera de premisas normativas permiten, en las situaciones educativas concretas, poder razonar "prácticamente", y, entonces, saber cómo actuar.

Saber ver, crítica y reflexivamente, la dimensión moral de los problemas educativos, y, entonces, abordar el problema específico como objeto de un razonamiento ético-práctico, implica,

entonces, especificar desde la educación la misma virtud de la prudencia. Existe una *prudencia educativa*, porque en la educación se juegan políticas justas o injustas, porque en la educación hay acciones comunicativas y estratégicas, porque en la educación hay poderes y deseos.

En última instancia, existe "prudencia educativa", porque la educación es un caso ejemplar de cómo resolvemos *éticamente* (y en diversos niveles) esas tensiones constitutivas de la idea misma de justicia, como libertad, igualdad, solidaridad, y esas otras constitutivas de la idea misma de bien, como fin deseable, como valor exigible, como identidad (personal y social) constituible.

2. La competencia para enseñar

La segunda cuestión que queremos plantear en este artículo es la discusión en torno al sentido de la enseñanza de la ética. ¿Es posible enseñar ética? ¿En qué sentido?

El tema es importante porque en la demanda a la escuela (y por lo mismo a los docentes) de enseñar ética se deslizan, a veces, cuestiones muy ambiguas y, en todo caso, complejas. Porque se confunde, muchas veces, enseñar ética con inculcar valores o normas. O se piensa que, en realidad, enseña ética el maestro o profesor que él mismo actúa éticamente. O bien, se instala la ilusión que enseñar ética es lo mismo que resolver complejos problemas sociales, como la violencia, la indiferencia por el otro, el egoísmo del consumo, el descuido del medio ambiente, o la violación a los derechos humanos.

Este tipo de planteos tiene muchas veces como trasfondo la confusión entre ética y moral, de la cual hablamos al comienzo de este trabajo. Pero tiene también, sobre todo en estos tiempos, el trasfondo de la incertidumbre y la impotencia ante lo que es vivido como "pérdida de valores", o como "falta de ideales", o como "egoísmo generalizado". Entonces, enseñar ética aparece como un "remedio" o "panacea", o, en todo caso, una excusa fuerte, para resignificar la tarea docente y sentir que vale la pena enseñar.

11 Es el núcleo de la crítica de Walzer a Rawls, cfr. Th. Walzer: *Las esferas de la justicia*, o.c.

12 Cfr. la nota 3 supra. El tema del reconocimiento es hoy trabajado ampliamente en el debate ético-político, como lo testimonian los trabajos de Taylor, de Wildt, de Honneth, etc.

Por otro lado, hay quienes niegan "por principio" la enseñabilidad de la ética: la ética, dicen muchos, es una cuestión de vivencia, y no de docencia. Es una cuestión de convicciones y no de razones. Es una cuestión de cada uno, y no —como los contenidos escolares— de cualquiera, o de todos. Es, en definitiva, una cuestión privada, y no pública, y es contradictorio pretender enseñarla, porque si la enseñamos (dando razones) la "naturalizamos" o la "objetivamos", con lo cual, o caemos en una falacia, o desplazamos su sentido.

Este tipo de planteos obedecen a dos tipos de líneas argumentales. La de quienes niegan que la ética sea enseñable porque sus contenidos no son racionales, sino emocionales, o por costumbres, o por creencias. Y la de quienes niegan que la ética sea enseñable, porque, en definitiva, sólo se constituye como tal en el salto, o el vacío, donde puede posicionarse algo así como "un sí mismo", más acá de todo discurso, como simple acontecer de lo real o como inevitable destino de cada uno.

O porque le falta "objetividad" o porque le sobra "subjetividad", para muchos la ética es, simplemente, in-enseñable.

Frente a estas posturas, que confunden la enseñanza de la ética con otras cosas, o que la declaran imposible por principio, sostenemos básicamente tres cosas:

La ética es enseñable, porque es una disciplina racional y crítica.

Como en otros campos enseñables, existe una cuestión de trasposición didáctica también en ética.

A diferencia de otros campos enseñables existe, además, una cuestión de atravesamiento institucional e interdisciplinar, que inserta siempre a la didáctica de la ética en un proyecto educativo más amplio.

1) Que la ética es enseñable, supone entenderla como una disciplina racional y crítica, donde es posible distinguir contenidos, métodos, categorías, formas de argumentación, criterios

de validez de las afirmaciones, todo dependiente de diversas teorías, que conforman una verdadera historia disciplinar, con diversos paradigmas compartidos, diversas comunidades teóricas, extensos y complejos debates entre posturas contrarias, o bien entre matices diferentes dentro de las mismas posturas teóricas. Desconocer esta historia disciplinar o de formación disciplinar es, por lo menos, simplista.

La discusión racional sobre las formas, componentes, sentidos de la acción humana, ha ido configurando un campo problemático específico para el pensamiento crítico, resistiendo, tanto a los intentos "fundamentalistas", del tipo: no hay razones, sino meros dogmas, o convicciones no discutibles (religiosas, ideológicas, prejuiciosas), como a los intentos "escépticos", del tipo: si hay razones, no las sabemos, o su verdad es indecible racionalmente. Justamente, la enseñabilidad de la ética tiene que ver con defender una postura crítica en relación a la pretensión de validez moral, frente a todo tipo de fundamentalismo, sin ceder a la tentación de un escepticismo radical.¹³

Sin embargo, es necesario precisar algunas cuestiones. La ética, como en general toda la filosofía práctica, ha obligado (ya desde antiguo, como lo testimonia el mismo Aristóteles) a distinguir formas de racionalidad y de criticidad. Buena parte de los problemas relacionados con la "enseñabilidad" o no de la ética, tienen que ver con una reducción de la racionalidad y la criticidad a un solo modelo (sea este metafísico, o empirista, o positivista).

Lo que se quiere decir es que no basta afirmar el carácter de racionalidad crítica de la ética, entendiéndola, entonces, como disciplina filosófica (frente al fundamentalismo y el escepticismo), sino que es necesario, además, precisar que se trata de un tipo de racionalidad específica, y no reductible a otros tipos de racionalidad. Justamente, y en buena medida, la enseñabilidad de la ética tiene mucho que ver con la posibilidad de reconocer

13 Decimos radical, porque toda crítica tiene un momento "escéptico", o de duda frente a lo que parece obvio o no discutible.

que las "razones para actuar correctamente o actuar bien", son, ciertamente, razones, pero razones *prácticas*, donde las argumentaciones y los razonamientos concluyen en lo que *se debe* hacer o en lo que *es bueno* desear, que no es lo mismo que el tipo de razonamientos teóricos donde se concluye en afirmar lo que algo es o puede ser.¹⁴ Además, son argumentaciones donde entran en juego principios o normas con algún grado de universalidad, pero donde entran también —y siempre— toda la contingencia, y no transparencia total, de situaciones y contextos y motivos de una acción determinada.

La ética no es enseñable porque sus contenidos sean "objetivos" o sus teorías "refutables" (aunque en muchos casos también lo sean). Es enseñable, porque sus contenidos pretenden ser *razonables*, *argumentables* de diversas formas. La ética es, en realidad, el intento de *hacer públicas* las razones para actuar, en el sentido preciso de poder exponerlas a la crítica y a la comunicación fundada. En este sentido, quizás, el último supuesto de la enseñabilidad de la ética tiene que ver, precisamente, con este carácter *público* de sus razones, que es una exigencia que brota de la misma diversidad fáctica de morales, de la misma libertad para elegir ideales de vida que, aunque distintos, no pueden en ningún caso atentar contra la dignidad de nadie, y que tienen que aprender a convivir (desde el mínimo de la tolerancia *ante* lo diferente, hasta formas más maduras de aprender *de* lo diferente¹⁵).

14 Sin duda que esto tiene que ver con la llamada "falacia naturalista", pero nótese que no nos referimos solamente al deber ser, sino también desear ser. Reducir el deseo a una inclinación natural es la variable más actual de la falacia naturalista (que trasciende, en mucho, las conocidas formulaciones de Hume).

15 Hemos avanzado en esta idea de un "pluralismo positivo" en varios trabajos recientes. Cfr. C. Cullen: *Reconocimiento y pluralismo. El lugar del otro en la formación del sujeto moral*, Actas, XIV Congreso interamericano de Filosofía, Puebla, México, 1999, y *Ciudadanía y educación*, ponencia presentada en las V Jornadas nacionales de ética y III er. Congreso interdisciplinario de ética aplicada, y que en una versión corregida y aumentada será publicada en el número 7 (en prensa) de *Cuadernos de Pedagogía*, Rosario.

La ética es enseñable, porque hay *razones* para la convivencia justa, y para reconocer diferentes ideales de vida, y para aprender unos de otros. Y estas razones son *públicas*, es decir, se las puede comunicar y argumentar.

2) La segunda cuestión, supuesta la enseñabilidad disciplinar, es cómo se transforman estos contenidos disciplinares en contenidos educativos *escolares*. Se trata, como en cualquier otra disciplina racional, del complejo tema de lo que dio en llamarse "trasposición didáctica". En este punto, quisiéramos señalar algunas cosas que nos parecen significativas para discutir el lugar de la ética en la formación docente.

En primer lugar, la formación docente corresponde, habitualmente hoy día, al ciclo de educación superior. Esto significa, para nuestro tema, que el problema de la trasposición didáctica de la ética, como disciplina racional y crítica, tiene que ver con la difícil y adecuada selección de contenidos a enseñar, cuando se trata de un plan de estudios, donde la ética es, quizás, la única disciplina estrictamente filosófica. En cierto sentido, no se trata acá estrictamente de una trasposición didáctica, sino —más bien— de cómo armar un programa de ética, sin poder suponer otros saberes disciplinares filosóficos. Más adelante, en el punto tres, sugeriremos algunas pistas para esta selección. Acá sólo queremos insistir que la formación docente está en el nivel superior y, entonces, si se enseña ética hay que enseñarla con todo el rigor disciplinar correspondiente.

En segundo lugar, para enseñar a enseñar contenidos de la ética en el contexto escolar (de nivel inicial, primario y medio), sí creo que existe un campo problemático de trasposición didáctica. Es decir, en el contexto de determinados fines educativos para cada nivel, de propósitos curriculares que se puedan establecer, de decisiones sobre la transversalidad o el carácter de asignatura escolar que se le atribuya (y según los niveles), ciertamente que la enseñanza de la ética está sometida a un proceso que en otro trabajo hemos llamado de "operación pedagógi-

ca".¹⁶ Es decir, los contenidos seleccionados de la disciplina "ética" quedan sometidos a una serie de mediaciones que, por un lado, los acercan a los fines y propósitos educativos mencionados, pero, por otro, los alejan de las fuentes de producción del conocimiento disciplinar en cuestión.

En esta línea hay algunas reflexiones que podemos intentar. Por de pronto, es importante postular la necesidad de *investigaciones didácticas* en el campo de la enseñanza de la ética. En general, como sabemos, hay carencia, en nuestros países, de investigaciones didácticas específicas.

Además, nos parece importante —en este contexto de la trasposición didáctica— que se conozcan los trabajos existentes sobre el *desarrollo moral* (en una línea más de epistemología genética y cognitiva¹⁷), pero también que se pueda problematizar, más en general, la cuestión de la *formación del sujeto moral* (con aportes interdisciplinarios de enorme trascendencia, como los que provienen del psicoanálisis¹⁸ y la psicología social, y otras ciencias sociales)

El otro tema importante es el *análisis crítico de las políticas* educativas y curriculares en relación al área de formación ética.

3) Si bien las preocupaciones sobre la trasposición didáctica pueden ser comunes a otras áreas disciplinares, que originan los contenidos de otras tantas asignaturas escolares, hay un par de cuestiones que tienen una particular relevancia para la enseñanza de la ética.

En primer lugar, el *tema del lugar del docente*. Ya hemos dicho que enseñar ética no puede confundirse, ni con imponer una moral, ni con inculcar valores. Esto no quiere decir, sin embargo, que el docente no tenga su moral y sus valores. El problema radica en cómo se sitúa al enseñar ética, particularmente frente a los valores "controvertidos", o frente a posturas (en sus alumnos, en las familias, en otros colegas) más o menos intolerantes. Se trata de la difícil cuestión de enseñar ética, no siendo uno axiológicamente neutral. Sin embargo, y en la línea de lo que venimos diciendo, lo importante es que se enseñe ética, y no que se pretenda inculcar la propia escala de valores.

El tema es complejo, porque se trata de la difícil cuestión de si hay o no hay valores universales. Lo que podemos decir sobre esto son dos cosas: efectivamente, y como parte central de la ética en tanto disciplina racional y argumentativa, el tema de la universalidad de los valores y/o del relativismo moral son cuestiones tratables, discutibles, y argumentables. Justamente, uno de los méritos del debate ético contemporáneo es poder dar nuevas razones, para plantear *estas tensiones* entre lo universal, lo particular y lo singular, tanto en el campo de los principios y las normas, como en el de los valores y juicios evaluativos.¹⁹ La cuestión es mantener el contexto público del debate,²⁰ es decir, argumentar en un contexto de reglas de diálogo, aprendiendo a reconocer las diferencias y también a aprender de ellas.

La otra cuestión es lo que Jaume Trilla ha llamado con justeza la "neutralidad beligerante", como forma de señalar que el

16 cfr. *Conocimiento*, módulo dentro del PTFD, Bs.As., Edición mimeografiada del Ministerio de Educación y Cultura, 1992.

17 La alusión a L. Kohlberg y la extensa discusión sobre sus tesis acerca del desarrollo moral son inevitables.

18 Con respecto a otras disciplinas, como el psicoanálisis, cfr. C. Cullen: *Psicoanálisis i Educació: narrativa d'una diferència*, en *Transversal*, Revista de Cultura Contemporània, Lleida, 2000, nro 11 (es la versión catalana de una conferencia dictada en la Universidad de Lérida, en febrero del 2000).

19 Un resumen condensado del debate puede verse en C. Cullen: *El debate ético contemporáneo*, en *noikos*, Revista de la Facultad de Ciencias Económicas UBA, Bs.As., nro. 6, 1998, pp. 26-32.

20 Un debate ejemplar sobre este tema del ámbito de lo público para argumentar ética y políticamente lo ofrece la "polémica" entre Habermas y Rawls: J. Habermas/ J. Rawls: *Debate sobre el liberalismo político*, Barcelona, ICE-Paidós, 1998. Las relaciones de la educación con el "espacio público" es una constante en nuestra propia producción. Cfr. C. Cullen: *Crítica de las Razones de Educar*, Bs.As., Paidós, 1997 y *Autonomía Moral, Participación democrática y Cuidado del otro*, Bs.As., Ediciones Novedades Educativas, 199 (2da. edición aumentada).

profesor o maestro si bien no pretende inculcar su moral, sí da razones y "se juega" en la defensa de determinados valores de alcance más universal.²¹ Un caso ejemplar es la defensa activa de los derechos humanos y los valores que su vigencia implica. Sería muy poco educativo que el docente mostrara indiferencia frente al tema, en nombre de una neutralidad y respeto a las diferentes valoraciones de la vida y de la dignidad del hombre. De lo que se trata, sin embargo, es que esa defensa pueda fundarse en razones, pueda comunicarse, pueda debatirse.

Una vez más, es la *prudencia*, como virtud que cabalga entre lo ético y lo dianoético, la que —en definitiva— indicará al docente el camino a seguir.

Una segunda cuestión es la *inserción* de la enseñanza de la ética, como disciplina racional y crítica, en la *dinámica global de la institución educativa* (y de alguna manera de las políticas educativas).

Básicamente, esto tiene que ver con la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. Más específicamente, sin embargo, postulamos que la enseñanza de la ética se verá fuertemente facilitada en contextos institucionales democráticos y rigiendo políticas educativas justas. Esto quiere decir dos cosas: si esas condiciones se dan, no es que sea más fácil aprender ética, sino que se encuentra más fácilmente su sentido, y las motivaciones resultan más "ambientales". Pero si no se dan, o se dan a medias (como suele suceder), no es que sea más difícil aprender ética, sino que es mucho más difícil enseñarla, porque hay que sumarle, a las razones y argumentaciones, una fuerte dosis de "resistencia" al contexto.

En definitiva, enseñar ética "toca" compromisos del docente, de la institución, del mismo sistema educativo (y de las polí-

ticas que lo sostienen). Por eso, es cierto que la enseñanza de la ética, más allá de su núcleo disciplinar racional y argumentativo, y precisamente por eso mismo, se inserta, de un modo más o menos conflictivo, en el proyecto educativo de la institución donde se enseña, y en la dinámica de sus relaciones con las políticas educativas puestas en juego.

Si hablamos de una didáctica de la enseñanza de la ética, atendamos entonces tanto a los núcleos disciplinares de la ética, como a su trasposición didáctica, como a los proyectos educativos donde se inserta.

3. A manera de conclusión: la necesidad de saberes específicos

Para concluir este artículo retomamos nuestra tercera hipótesis inicial:

Tanto para la comprensión crítica de la dimensión moral de los problemas educativos, como para enseñar contenidos educativos de ética, es razonable postular, en la formación docente, un lugar específico de enseñanza de la ética como disciplina filosófica.

La relación ética y educación tiene que estar presente en la formación de cualquier maestro o profesor. Es parte, y central, de su formación básica general. El problema didáctico de la enseñanza de la ética, tiene que estar presente en la formación de los docentes que tendrán que hacerse cargo de sus contenidos educativos, y de acuerdo al nivel para el cual se están formando. En ambos casos se necesitan saberes específicos, y por lo mismo, tienen que enseñarse como tales.

Nuestra argumentación creemos ha sido ya expuesta en los dos puntos anteriores. Básicamente el fundamento de esta necesidad de saberes específicos tienen que ver con el simple hecho de reconocer que la ética es una disciplina racional y crítica, con su propio arsenal de categorías, métodos, teorías, formas de argumentación. Y tanto la comprensión de la dimensión moral de los

21 cfr. J. Trilla: *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*, Barcelona, Paidós, 1992.

problemas educativos, como la enseñanza de la ética como asignatura escolar o como tema transversal en la escuela, necesitan saberes específicos de esta disciplina filosófica.

Este "bagaje" disciplinar es histórico, tiene amplios desarrollos de debates, y necesita, como cualquier otra disciplina racional, ámbitos específicos para su enseñanza, aprendizaje, investigación, comunicación.

Lo difícil de decidir es cuál es la *selección cultural* de contenidos y métodos, que la exigencia de formación docente nos pide hacer. En términos generales, y, nuevamente, por tratarse del nivel superior (universitario o no universitario) de la enseñanza, la selección final de los contenidos tiene que hacerla el docente de la asignatura, con las competencias y acreditaciones correspondientes. Lo que sí nos parece importante es sugerir algunos criterios que, por las razones expuestas, debieran orientar la selección, pero puestos "*como propósitos educativos para enseñar ética en la formación docente*".

Se puede proponer la enseñanza de la ética como disciplina racional en el contexto más general de la *formación del pensamiento crítico* del futuro docente. Los contenidos específicos de la ética, particularmente los referidos a las diversas formas de argumentación moral y al saber distinguir los niveles de complejidad en el planteamiento de los problemas morales, son un componente imprescindible tanto para aprender a reflexionar críticamente la propia práctica, como para poder indagar en las complejas relaciones entre la teoría y la práctica, y entre los discursos y las comunidades que los interpretan. En este particular sentido, este propósito puede ayudar a entender por qué lo específico de la ética (sus contenidos propios e históricos) son, en realidad, verdaderamente transversales.

Un segundo propósito de la enseñanza de la ética en la formación docente puede formularse en términos de contribuir a la

*formación de la ciudadanía reflexiva*²² en cada docente. Se trata de las competencias necesarias para saber comprender críticamente la diferencia entre principios normativos universales, horizontes de valores relacionados con la diversidad de culturas y sus encuentros, y los complejos elementos que constituyen el campo de la formación del sujeto moral.

Este propósito contextualiza la enseñanza de la ética en algunos de los desafíos que plantean las actuales crisis de autenticidad personal y de identidad cultural, de multiculturalismo y de pluralismo, con sus correspondientes peligros de fundamentalismos y escepticismos.

Finalmente, y en un sentido casi eminente, se puede proponer la enseñanza de la ética como una forma de entender por qué *la docencia misma es una virtud ciudadana*:²³ cómo se relaciona su ejercicio con la problemática de la justicia y del bien. Este propósito contextualiza la enseñanza de la ética en el debate ético-político contemporáneo, polarizado hoy fuertemente por las cuestiones relacionadas tanto con la equidad, como con los diferentes ideales de vida buena, y donde el lugar de lo público y de la educación, para redefinir el sentido de la subjetividad moral y de la responsabilidad ciudadana, han pasado a ser componentes esenciales. Es en este contexto que hoy, más que nunca, concebimos a la escuela como "lugar de vigencia de lo público".

22 cfr. C.Thiebaud: *Vindicación del ciudadano. Un sujeto reflexivo en una sociedad compleja*, Barcelona, Paidós, 1998.

23 En la segunda edición de nuestro libro *Autonomía moral, participación ciudadana y cuidado del otro*, hemos agregado un capítulo con este nombre: *La docencia como virtud ciudadana*, o.c. cap.III.

5 La formación ciudadana entre la memoria y la utopía

Nuestra naturaleza de "animales políticos" exige un trabajo de formación de la subjetividad política, que no nos es dada por naturaleza, sino que es el resultado más el proceso de convertirnos en "ciudadanos". No sólo las teorías contractualistas distinguen un estado de naturaleza de un estado "civil" o "político" (según que hablemos en latín o en griego), sino que ya Aristóteles (como lo ha recordado Agamben últimamente¹) distingue la "mera vida natural" (*zoé*), que compartimos con todos los vivientes, del "modo de vida" (*bios*), propio de un ser que tiene "lógos" (palabra y entendimiento). El modo de vida *se forma socio-históricamente*, y nos convierte en "ciudadanos". De ahí su intrínseca relación con la educación.

Sin duda que la ciudadanía es parte de la socialización y de la cultura, y, en este sentido, tiene el costo pulsional que proviene de la renuncia a la omnipotencia del deseo, y es lo que llama Freud el malestar en la cultura. Pero aquí queremos ocuparnos de la especificidad política de este malestar, que tiene que ver más con el poder, que con el deseo, con la libertad, más que

1 Cfr. G. Agamben: *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vita I*, Valencia, Pre-Textos, 2003.

con la necesidad, y con la interpelación ética del otro, más que con la soledad gnoseológica de la totalidad.

¿Nos sentimos bien como ciudadanos? Ocurre, con mucha frecuencia, que la condición de ciudadanos nos coloca ante dilemas que atraviesan nuestra subjetividad y la perturban. ¿Se trata de derechos o de obligaciones? ¿Es algo que nos define estructuralmente, o es algo que nos acontece esporádicamente, en tiempos electorales, por ejemplo, o al firmar documentos civiles o comerciales, o en viajes que exigen mostrar nuestra "ciudadanía"? ¿Por qué ciudadanos, si la "ciudad" nos asusta (aunque nos atraiga), nos resulta agresiva (aunque supuestamente nos protege), o simplemente la vemos extraña (porque vivimos en el campo, o en la montaña o a orillas del río)? Cuando algunos dicen que hablan o votan o deciden algo en nombre de nosotros, ¿nos sentimos realmente "representados", o simplemente "usados", o "manipulados"?

En este contexto de no dar como "natural" la ciudadanía, y de no negar el malestar, presentamos, primero, una reflexión crítica sobre lo que significa "formación de la ciudadanía", discutiremos luego, en segundo lugar, la complejidad y densidad histórica del concepto de ciudadanía y los desafíos formativos que trae consigo, y terminaremos este capítulo con una alusión a la memoria y a la utopía, como anverso y reverso en la actualidad del concepto de ciudadanía.

1. En torno a la idea de formación

El concepto "formación" alude a un proceso en el cual algo o alguien adquiere una determinada "forma". Este proceso de "tomar forma" puede entenderse como un *desarrollo* evolutivo desde un punto inicial inmanente, que es definido como informe y no desplegado en sus posibilidades, o bien puede entenderse como una *in-formación*, cuyo punto inicial está fuera, en alguna

instancia in-formativa, es decir, en formas capaces de ir hacia lo que no tiene forma y moldearlo de alguna manera. Es decir, en la idea de formación se ponen en juego factores endógenos y exógenos. Por eso es tan tentador usar este término para hablar de la educación.

Hegel, en la *Fenomenología del Espíritu*, siguiendo la tradición romántica del concepto,² distingue dos aspectos de la *Bildung* (formación-educación): "*la formación desde el punto de vista del individuo consiste en que adquiere lo dado y consume y se apropia su naturaleza inorgánica. Pero esto, visto bajo el ángulo del espíritu universal como la sustancia, significa sencillamente que ésta se da su autoconciencia y hace brotar dentro de sí misma su devenir y su reflexión*".³ La formación tiene dos caras que se dialectizan: *el individuo* que se apropia de lo dado (resultado del proceso histórico), como si fuera su naturaleza inorgánica, mientras que *el espíritu universal* (que es el proceso mismo de la historia) se da su autoconciencia.

Hacemos esta reflexión previa porque nos puede dar criterios para discutir la formación ciudadana (o la educación ciudadana).

¿Se trata acaso de dejar que se desarrolle la ciudadanía que cada uno de nosotros tiene como en potencia? ¿O se trata de dejar que una potencia exterior nos in-forme como ciudadanos, es decir, nos de la forma de la ciudadanía? En ambos casos estamos suponiendo que la ciudadanía tiene una forma "*dada*", y que, en el mejor de los casos, podemos llegar a conocer las leyes de su desarrollo evolutivo, por un lado, o bien las mejores tácticas de disciplinamiento in-formativo, por otro lado.

El concepto dialéctico avanza sobre este dualismo desarrollo-información en la manera de comprender la formación. El desarrollo posible del individuo ciudadano sólo es posible sobre la base de tomar el poder de la información acumulada (patri-

2 Cfr. H.G.Gadamer: *Verdad y método*, Salamanca, Sigueme, 1981.

3 G. F. Hegel; *Fenomenología del espíritu*, México, FCE, 1987, p. 22.

monio histórico) como su propia naturaleza inorgánica. Y sólo en el individuo adquiere autoconciencia la potencia de este patrimonio informativo de ciudadanía. El detalle es que este nexo entre desarrollo e información sólo puede darse como "*modernidad ilustrada*", es decir, como mayoría de edad del hombre, o como "*el propio tiempo pensado en conceptos*", y, entonces, seremos buenos ciudadanos en la medida en que seamos modernos, y entendamos, por fin, que nuestro tiempo es sólo el ahí del concepto.⁴

Justamente las dificultades en la formación ciudadana son un buen ejemplo de la crisis de estos modelos. No parece que el malestar en la ciudadanía obedezca a una malformación congénita (o racial, como todavía suponen algunos), o a un déficit de disciplinamiento social (o militar, como suponen muchos), ni tampoco parece que el malestar se explique porque no somos lo suficientemente modernos (o nos negamos, quizás, a entrar en "el primer mundo", como lo suponen muchos) o porque nos resistimos a entender nuestro tiempo como el ahí del concepto (rechazando el pensamiento único).

Quisiéramos entender la formación ciudadana haciéndonos cargo no sólo de la crisis de toda visión esencialista, sino también de la crisis de las promesas modernas en torno a la ciudadanía. El punto de partida de la formación ciudadana es, en este sentido, el mismo malestar que sentimos, sin prejuzgarlo como falta de madurez histórica o como endémica indisciplina social.

Venimos trabajando las etapas de nuestra memoria histórica sobre la ciudadanía, distinguiendo los múltiples y complejos valores que juegan en la densidad del concepto.⁵ La pertenencia

cia, la autonomía, el cuidado de sí y la responsabilidad nos parecen las dimensiones más importantes. Lo interesante es discutir los problemas de "formación", en el sentido de formas que fue tomando el concepto, de la ciudadanía, cruzando esta historia del concepto con los problemas ético-políticos, que conlleva todo intento de formarnos como sujetos ciudadanos. Es el campo problemático de lo que llamamos educación ciudadana hoy.

2. La complejidad de la formación ciudadana

En cierto sentido lo que haremos en este segundo apartado es una presentación narrativa del concepto de ciudadanía. Construiremos un relato, pero sin pretensiones de seguir una ley evolutiva o histórica. Simplemente presentar el problema, tejiendo una trama con hilos históricos, pero sabiendo que puede ser resignificada en sus olvidos. El texto de la ciudadanía es un texto abierto, no sólo a nuevas lecturas, sino también a nuevas categorizaciones, que respondan a lo que acontece. En realidad nuestros conceptos son el ahí del tiempo (y no a la inversa, como pensaba Hegel), y por lo mismo ningún texto es sagrado (y ningún saber es absoluto).

Pertenencia e identidad

Un primer problema tiene que ver con lo que subyace al concepto de ciudadanía en tanto espacio público de la pertenencia a una sociedad determinada. Las formas de esta pertenencia, ligadas a la constitución de las identidades sociales, se dan, habitualmente, cercadas y normadas por supuestas jerarquías naturales, legitimadas por tradiciones y costumbres, y fuertemente vigiladas por el poder constituido para mantenerlas vigentes.

4 Las referencias son al conocido artículo de Kant *¿Qué es la Ilustración?*, y al conocido párrafo del prólogo a los *Fundamentos de la Filosofía del Derecho*, de Hegel, donde define a la Filosofía en este sentido.

5 Cfr. C. Cullen: Ciudadanía "urbi" et "orbi" en C. Cullen (comp.) *El malestar en la ciuda-*

danía, Bs. As., Stella-La Crujía, 2007, pp. 7-30 y *Perfiles ético-políticos de la educación*, Bs. As., Paidós, 2003.

Paradigmáticamente podemos referirnos a la distinción entre labor, trabajo y vida activa, que magistralmente describió H. Arendt en su libro *La condición Humana*, hablando del espacio público de los antiguos.⁶

La labor tiene que ver con la reproducción y el cuidado de la vida, tarea especialmente reservada a las mujeres, que por lo mismo forman su identidad social en relación con las necesidades naturales, con un mínimo de aparición en el espacio público de la pertenencia.

El trabajo tiene que ver con lo necesario para la producción de los medios que permiten la conservación y el desarrollo de la vida, tarea reservada a los esclavos, que por lo mismo forman su identidad social, no sólo en relación a necesidades naturales, sino también sometidos a la ambición de sus señores o amos, con mínima, sometida y vigilada aparición en el espacio público de la pertenencia.

La vida activa tiene que ver con la deliberación y elección de bien común para toda la sociedad, y está reservada sólo a los varones, mayores y no esclavos, que por lo mismo forman su identidad social como agentes libres, con plena aparición en el espacio público de la pertenencia.

El valor de la pertenencia tiene que ver con la formación de la identidad social, en la labor, en el trabajo o en la vida activa. Es imposible formar identidad sin pertenencia. El problema radica en las formas jerárquicas de pertenecer a la ciudad, y en la crisis misma de la idea de ciudad como ámbito de pertenencia (que arrastra, hoy, el concepto moderno de nación y el actual de globalización).

Después de la crítica a la pertenencia que hacen las teorías modernas contractualistas o el llamado jusnaturalismo moderno, como veremos, renace hoy la importancia del tema en cier-

tos debates académicos, y en ciertos desafíos educativos. El llamado renacer del republicanismo,⁷ por ejemplo, o la mal llamada polémica entre universalistas y comunitaristas, no son, en el fondo, sino una discusión en torno al lugar de la pertenencia en el concepto de ciudadanía, y, por lo mismo, la relación entre la identidad y la subjetividad ético-política.

Y un ejemplo claro de cómo aparece el desafío educativo puede verse en el debate en torno a la cuestión si en la formación ciudadana tenemos que educar al patriota o al cosmopolita (ciudadano del mundo).⁸

El problema que queda pendiente en esta primera escena del relato es la cuestión de las relaciones entre ciudadanía e identidad social. Cuando muchos hoy día insisten en las "nuevas formas de ciudadanía", piensan desde la crisis de esta relación entre identidad y ciudadanía, sea como un diagnóstico de su "fin", argumentando el potencial político de categorías como la de "multitud" (que reemplazaría a la de ciudadanía), sea como nuevas formas de plantear el nexo, tal como aparece en los llamados "movimientos sociales" (que fortalecen, en la lucha ciudadana, la identidad y la pertenencia, en tanto aparecen como "excluidos").

La formación de ciudadanos no puede eludir el tema de la pertenencia, porque no puede eludir la cuestión de la identidad. El tema está en cómo plantearla sin legitimar desigualdades o igualdades abstractas. Cómo resistir a la fragmentación social, sin apelar a las unidades fundamentalistas (raciales o religiosas), o falazmente universalistas (como el pensamiento único). Lo cierto es que si no planteamos la cuestión de la identidad, los ciudadanos que formemos se quedarán sin nombre, sin cuerpo y sin pasiones cotidianas.

7 Una buena reseña es el trabajo de M. Toscano Méndez: *Libertad republicana y virtud cívica*, en el número 1 del año de *Ensayos Pedagógicos*, México, UNAM Posgrado, 2005, pp. 9-48.

8 Cfr.: M. Nussbaum: *Los Límites del Patriotismo: Identidad, pertenencia y "ciudadanía mundial"*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1992.

6 Cfr. H. Arendt: *La condición humana*, Barcelona, Paidós, 1998.

Autonomía y libertad

Un segundo problema tiene que ver con lo que subyace al concepto de ciudadanía como espacio público generado desde la *no pertenencia* a una sociedad determinada, desde un "estado de naturaleza, pre-social", constituido por personas morales autónomas, las cuales aceptan principios que regulen la convivencia. Es decir estas persona morales autónomas son las autoras del texto del pacto social y las constructoras de su escenario, el espacio público. Aquellos en quienes se delega el poder por el pacto son, como dice Hobbes, actores o intérpretes de ese texto y en ese escenario. El tema acá es qué pasa con la libertad y la igualdad, que define ese "derecho natural pre-social".

Paradigmáticamente podemos referir aquí lo que se pone en juego en tres modelos fuertes del pacto social (Hobbes, Locke, Rousseau). En los tres casos la ciudadanía es el resultado de un pacto de individuos iguales y libres, aparentemente sin ninguna pertenencia a una sociedad determinada, y que hacen el contrato justamente para preservar la igualdad y la libertad. Si bien el intento es desprenderse de las pertenencias a un orden jerárquico, natural o social, determinante de las identidades, es interesante, sin embargo, ver cómo solapadamente aparecen los temas ligados a la identidad social y a la pertenencia, creando nuevas jerarquizaciones postcontractuales.

Evitar la guerra de todos contra todos, o defender la vida de cada uno, como condición de posibilidad del ejercicio real de la libertad e igualdad, obliga, como dice Altini, a "fabricar la soberanía", con esa paradoja de estar incluidos como excluidos potenciales, o bien de conservar la libertad siendo súbditos. La identidad social se forma desde la pertenencia a una soberanía territorial y a un orden interno en las relaciones de la convivencia (lo que terminará siendo la "defensa nacional")

Evitar el robo de lo propio, producto del trabajo, o defender la propiedad privada, como, simultáneamente, condición de po-

sibilidad y resultado del ejercicio real de la libertad e igualdad, obliga a someterse al "fetichismo de la mercancía" (Marx), con esa paradoja de estar incluidos como excluidos, o auto-realizarse alienándose, porque el trabajo se convierte en un valor de cambio. La identidad social se forma ahora de acuerdo a las leyes del mercado y la pertenencia es a una clase social.

Evitar el despojo de la dignidad, que es igual en todos, o defender la libertad de cada uno, como condición de posibilidad de una convivencia entre identidades diferentes, obliga al dilema del "consenso superpuesto" (Rawls) o la "lucha por el reconocimiento". La identidad social se forma ahora en la estricta esfera de lo privado o bien en las luchas reivindicatorias de los diferentes.

Sin duda que en estos planteos "modernos" (con sus respectivas reconstrucciones hoy día, tipo Rawls o Habermas⁹) el gran valor en juego es pensar la ciudadanía ligada a la libertad y la autonomía moral, y es lo que queda como central en esta segunda escena del relato. El problema radica en los costos de esta autonomía, que fácilmente puede ligarse a la indiferencia, y, a la larga, no poder sostener la igualdad, o bien su posible ocultamiento del disciplinamiento de la singularidad y la diferencia, que a la larga no puede sostener la libertad.

El desafío educativo es formar ciudadanos autónomos, pero donde la autonomía sea el resultado más el proceso de una lucha por el reconocimiento, y no un postulado abstracto, que ha legitimado muchas veces la exclusión del diferente, porque se supone que el otro no es razonable o no usa bien su razón. De lo que se trata es de resistir a un mero pluralismo de tolerantes e introducir el tema del reconocimiento y del aprendizaje mutuo. La tolerancia es el umbral mínimo de la convivencia justa, pero no se sostiene sin lucha por el reconocimiento y sin aprendizaje mutuo.

9 Cfr. J. Rawls: *Teoría de la Justicia*, México, FCE, 1997 (3ª) y *El liberalismo político*, México, FCE, 1995 y J. Habermas: *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Grupo Santillana, 1987.

Cuidado de sí/creatividad

Un tercer problema tiene que ver con lo que subyace al concepto de ciudadanía como cuidado de sí, ante la perversión de un contrato social, que al incluir plantea el estado de excepción, y que en nombre de la autonomía, ligada al "buen uso de la razón", termina legitimando relaciones de disciplinamiento de las singularidades y llega, hoy día, hasta el fenómeno del llamado biopoder.¹⁰

No se trata aquí de contraponer la libertad de los antiguos a la libertad de los modernos, o la ciudadanía desde la pertenencia a la ciudadanía desde la autonomía. Es necesario hacer una "genealogía de la moral", una "de-construcción de la historia de la metafísica", una "arqueología del saber", para entender los supuestos represivos de la singularidad, que subyacen a ambas formas de entender la ciudadanía.

El tema acá es la voluntad de poder crear valores, el no perderse en el anonimato del "se" dice o "se" hace, y el cuidado de sí, rechazando toda objetivación de la subjetividad. El desafío es resistir al disciplinamiento represivo de la subjetividad y a su forma actual más perversa: el biopoder. Buena parte del "malestar en la ciudadanía" tiene que ver con esta naturalización de la diferencia en la igualdad, que implica la polis, y en esta inclusión de la exclusión, que implica el contrato social. En última instancia lo que se muestra aquí es la ambigüedad de meramente apelar a las "virtudes" propias del ciudadano, o meramente proclamar los "derechos" civiles, sociales y políticos", y el usar esas mismas virtudes y esos mismos derechos para dominar las singularidades o la misma especie.

El desafío educativo es formar ciudadanos celosos del cuidado de sí, resistentes a todo intento de objetivación o dominio

de su subjetividad, pero capaces, simultáneamente, de comprometerse en proyectos comunes, sin debilitar la identidad ni renunciar a la autonomía. Lo difícil en atender a este aspecto de la ciudadanía está en el aislamiento narcisista o en la soberbia elitista, con lo cual se confunde muchas veces el cuidado de sí. Pero no puede haber formación ciudadana sin atender el reclamo de las subjetividades sujetadas. La sola pertenencia y la sola autonomía, por sus ambigüedades, no fueron capaces de evitar los totalitarismos, la alienación y la represión sobrante, como diría Marcuse.

Vulnerabilidad y responsabilidad

En la escena contemporánea la ciudadanía no sólo se ve presionada por el problema de la pertenencia, el de la autonomía y el del cuidado de sí mismo, sino que hay algo que finalmente justifica el valor ético de la ciudadanía. Se trata de la *responsabilidad*, que es previa a toda pertenencia, toda autonomía y todo cuidado de sí, y, al mismo tiempo, es lo que las hace justas.

La responsabilidad la tomamos aquí en el sentido peculiar que le da E. Levinas: se trata de lo que se constituye como "previo" a toda pertenencia, a toda autonomía, a todo cuidado de sí, como un más allá de la esencia u otro modo de ser: es la interpelación del otro en cuanto otro la que nos constituye en responsables, simplemente desde siempre (un pasado inmemorial, dice Levinas) y que abre el espacio del sí o del no, de la acogida o de la dominación. En sentido estricto esta es la dimensión ética de la ciudadanía, que nos permite resignificar pertenencias, autonomías y cuidados de sí. Se trata de la justicia previa a toda comprensión de la justicia como "legalidad" (Aristóteles) o como equidad (Rawls) o como ese hablar con los fantasmas que desquicia todo presente vivo (Derrida). Es que la ética precede a la ontología, como la ontología precede a la metafísica, y la metafísica precede a la mera experiencia. Por eso, la política viene después, dice Levinas, significando con esto que es la ética, como responsabilidad que genera la interpelación del otro, la

10 Cfr. M. Foucault; *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Barcelona, Paidós-ICE UAB, 1995; *Genealogía del racismo*, Ediciones La Piqueta, Madrid, 1992.

que justifica (hace justa) la deliberación acerca del bien de la ciudad y de los principios de igualdad y libertad, y de lo que simplemente acontece.

En última instancia la formación ciudadana encuentra en la responsabilidad, generada por la interpelación ética del otro, la garantía única de poder trabajar la identidad social, la autonomía personal, el cuidado de sí como una sinergia en la búsqueda del bien común, en el respeto de la dignidad y en el poder hacernos cargo de los que ya no están, porque fueron víctimas, o de los que todavía no están y pueden ser víctimas.

Siempre la educación tuvo que ver con la ciudadanía, pero no sólo porque siempre fue necesaria para la pertenencia, la autonomía y el cuidado de sí, sino —y sobre todo— porque su sentido más fundante es la responsabilidad de saberse interpelados por el otro. Formemos sí para una ciudadanía reflexiva, donde la deliberación y la argumentación racional sean principios de consenso, donde la igualdad y la libertad normen la relación, donde la resistencia a toda objetivación de la subjetividad sea una constante. Pero esto tiene sentido, si la ciudadanía reflexiva es responsable, es decir, primero la ética.

A manera de conclusión: formación ciudadana entre la memoria y la utopía

La intención de este trabajo fue presentar una manera de entender la formación ciudadana que no se deje encerrar en falsos dilemas. No se trata de mero desarrollo ni de mera información. Tampoco se trata meramente de dialectizar el desarrollo del individuo con el despliegue de las formas históricas que fue tomando la ciudadanía. Son también falsos dilemas, para este tema, lo que se plantea como "reconstrucción" vs. "deconstrucción". Se trata, más radicalmente, de *abrir la memoria*, para que emerjan sentidos alternativos, frente a los que en cada caso qui-

sieron monopolizar el sentido de la ciudadanía, y, entonces, *proyectar una utopía ciudadana* de sujetos con identidades fuertes, con autonomía ineludible y con claro cuidado de sí mismo.

Sin embargo, lo que finalmente queremos decir es que sólo la responsabilidad ante la interpelación del otro garantiza

- que nuestra memoria no sea mera nostalgia de la "bella eticidad" o del decadente "estado de bienestar",
- y que la utopía ciudadana no sea una mera "apuesta" a vínculos sociales más justos, sino el resultado más el proceso de sabernos desde siempre "guardianes de nuestros hermanos".

6 De las competencias a los saberes socialmente productivos, políticamente emancipadores y culturalmente inclusivos

Aportes de la Filosofía Intercultural a la educación

Propongo hacer una reflexión crítica sobre una categoría que, en los últimos años, ha entrado al campo educativo, con una presencia dominante, en relación a cuestiones tan centrales como qué enseñar y qué aprender, qué fines se proponen las políticas educativas, qué criterios tomar para organizar la formación docente, y, sobre todo, cómo estandarizar los logros educativos, para permitir la movilidad entre instituciones educativas, en un mundo supuestamente globalizado, y también para medir la calidad (o los riesgos) de los diferentes sistemas educativos y sus costos. Me refiero a la categoría de las "competencias", y al extendido dicho: ahora, enseñar por competencias.

En el escenario educativo acontece hoy un nuevo protagonista: el de las competencias.

Como en otras actividades de alto impacto en la cultura y que se ven tironeadas por fuertes demandas, y no menos fuertes controles sociales, las tareas de enseñar y de aprender corren el ries-

go de "naturalizar" lo que "acontece", adoptarlo sin más, y convencerse, de esta manera y en este tema, de que uno se está adaptando a los tiempos, porque enseña por competencias y, que, finalmente, la educación se moderniza.

Mi propuesta, como he definido repetidas veces la tarea de la reflexión crítica o filosófica sobre la educación, es que "resistamos con inteligencia", desmontando lo que me animo a llamar el "fetichismo" de las competencias, lo cual nos permitirá contextualizar la categoría, despojarla de sus ilusiones y, eventualmente, re-significarla, para fecundar nuestra tarea docente.

Presentaré primero una breve reseña histórica del concepto, siguiendo a algunos autores que la han trabajado en profundidad, intentando una genealogía que nos ayude a contextualizar su emergencia.

Intentaré mostrar que plantear hoy la educación por competencias es un intento de respuesta posible a la crisis de la ecuación modernidad-educación, ante la crisis de los modelos "enciclopédicos" y "tecnocráticos".

Pero no es la única respuesta posible, y por eso, en segundo lugar, introduciré la categoría de "saberes socialmente productivos, políticamente participativos y culturalmente inclusivos", mostrando su necesidad y sus articulaciones y desarticulaciones con las líneas que han hegemonizado la educación moderna y que pretenden ahora, con las competencias, hegemonizar la crisis de la ecuación modernidad-educación, es decir, seguir monopolizando la manera de entender la educación.

A modo de conclusión, señalaré algunos tópicos que un enfoque filosófico intercultural de la educación nos puede aportar, para poder hacer un uso crítico de las competencias, que nos libere de su "fetichismo". En particular mencionaré las nociones de geocultura, potencia de actuar, y responsabilidad ante la interpelación del otro.

Como puede advertirse me coloco intencionalmente en el supuesto de la crisis de la ecuación modernidad-educación.¹

1. El contexto de emergencia del educar por competencias

El término "competencia" tiene una amplia polisemia, y es usado, de hecho, en disciplinas diversas, con significados muy específicos: como en biología, física, geología, ecología, lingüística, derecho, en la misma filosofía, etc. Por otro lado, su etimología latina no es unívoca, y tiene también una amplitud semántica más que interesante. Literalmente significa "recorrer junto con, caminar con, luchar junto a..." y llamo la atención que tiene el mismo verbo raíz que re-petición: *peti*, ir, caminar, transitar... La competencia, curiosamente, evoca la repitencia. Claro, los "logros" se oponen a los "fracasos".

Su camino hacia la pedagogía, o a las teorías de la enseñanza, comienza, sin embargo desde una transferencia a partir de un uso, que emerge, e invade, en la problemática de la gestión empresarial, sobre todo a mediados de la década del 90, cuando se tiende a abandonar la noción de "calificaciones", en función de perfiles de puestos de trabajo y de resultados, y se atiende más al "capital humano", como más central para la eficiencia y la rentabilidad. Como llegan a afirmar algunos teóricos neoliberales en esa década: el escenario es la competitividad, y, por lo mismo, no es que haya desempleo, lo que existe son personas no empleables, es decir: incompetentes, o empresas quizás "calificadas", pero no competitivas.

En las diversas definiciones de competencia² se pueden destacar algunos rasgos como centrales en el concepto:

1 En los dos primeros capítulos de este libro señalo los "fenómenos esenciales" de esta crisis y alternativas de comprensión y sus consecuencias para plantear el problema educativo.

2 Cfr., entre otros, Le Boterf en su obra de 1994 "De la Compétence" — *Essai sur un attracteur étrange* Colardyn. "La gestion des compétences" — PUF, Paris, 1996, Zabala, M.A. en: "Competencias docentes del profesorado universitario" (2003) — Narcea — Barcelona.

- la relación del saber con el hacer y el actuar
- la relación de lo individual con lo grupal
- la relación de lo estructural con lo contextual
- la relación de lo rutinario con lo nuevo
- la respuesta ante lo complejo

No es de extrañar, en este sentido, que la primera transferencia esté relacionada con el complejo ámbito problemático de la relación "educación-trabajo", tan fuertemente problemático en el escenario del capitalismo postindustrial y de una economía de globalización excluyente.

Por eso, me atrevo a pensar que el fetichismo de la mercancía, que tan agudamente desnudó Marx en su análisis crítico del capitalismo del siglo XIX, tiene hoy a quedar sobredeterminado por el "fetichismo de la competencia". Es que, en realidad, las competencias ponen en el "capital humano" un valor de mercado, que reside en las competencias mismas, como "brotando" de ellas, haciendo abstracción de las determinaciones sociales y culturales de los sujetos, prescindiendo también de la densidad histórica de los saberes, y convirtiendo ahora el valor-sujeto en valor-de cambio.

Sin duda que este viraje de las calificaciones por puestos de trabajo, roles en las organizaciones y resultados, hacia el "capital social", o el "capital humano", tiene mucho que ver con el paso de una economía industrial a un capitalismo financiero y especulativo, con altísimos niveles de flexibilidad y adaptación (con fuerte incorporación del desarrollo tecnológico y marcada globalización de los mercados)

En la educación podemos decir que el viraje que se produjo de los objetivos, conductas observables, resultados "medibles", hacia las "competencias", tiene mucho que ver con el paso de un modelo educativo tecnocrático y del planeamiento a un modelo educativo de "capital disponible" o de capacidades a la mano o de "resolución de problemas". En realidad, las competencias

apuntan más a lo que un sujeto "puede hacer" que a lo que "hace efectivamente", y más a su empleabilidad para la producción y el consumo, que para su inserción crítica, participativa y transformadora de la realidad social. Y el supuesto es que un sujeto puede hacer más, en un mundo complejo, globalizado y competitivo, cuanto más descontextualizados e irreflexivos sean sus saberes, para poder aplicarlos a cualquier situación, tanto espacial como temporal, que exija respuestas.

Sugiero profundizar un momento en esta línea, ciertamente esquemática, que va desde una educación enciclopédica, pasando por una educación tecnocrática a una educación por competencias.

Presento la siguiente línea reflexiva: en el modelo "enciclopédico" los contenidos que se enseñan se supone que tienen potencialmente fuerza poietica (técnica) y práctica (social), en el sentido que pueden colaborar en lograr el progreso material y moral de la humanidad, simplemente porque son en sí válidos, y son válidos, precisamente porque son el resultado de haber aprendido a disciplinar el uso de la razón, haber entrado al "seguro camino de la ciencia", haberse despojado de todos los "prejuicios" o "saberes previos", de todas las finalidades inmediatas, apostando al "algún día te servirá", y haber separado por abismos insalvables la ciencia, la ética y la estética, es decir: la objetividad del conocimiento, la rectitud de las acciones, el gusto de la creación.

En el modelo "tecnocrático" se sospecha del poder del conocimiento dejado a sí mismo (el progreso material y moral como consecuencia lineal de la enciclopedia), y se busca poner el acento en los objetivos necesarios, desde un planeamiento controlable y evaluable de las conductas: lo poietico (lo técnico) se separa de lo cognitivo y se busca reducir lo práctico (lo social y ético) simplemente al control de las conductas. No importa con qué contenidos lo hagamos, lo importante es que se "cambie la conducta", se logren los "objetivos", se "cumplan las planificaciones", se produzcan efectos.

En la etapa actual, y criticando fuertemente al enciclopedismo y al tecnocratismo, se postula una enseñanza "por competencias".

Esto implica centrarse más en los sujetos (el capital humano) que en los conocimientos (modelo enciclopédico) o en las conductas (modelo tecnocrático). Pero son los sujetos en cuanto capaces, hábiles, preparados, para hacer uso de sus conocimientos en una diversidad de situaciones que aparezcan como problemáticas. Y por lo mismo son sujetos que se saben valiosos, porque saben resolver situaciones, y en este sentido ganan autoestima y responsabilidad.

No es lo mismo ser ignorante, que ineficiente, que incompetente.

Esta línea evolutiva me parece más que significativa. En las crisis educativas hemos aprendido a no ilusionarnos ni con los meros conocimientos, sin importar las producciones y las acciones, ni con las meras conductas, sin importar los conocimientos.

Aparentemente, al menos, hemos llegado a entender que importa el conocimiento en relación a lo que podemos producir y a lo que podemos actuar. Es decir, entendimos, por fin, que importan las competencias, más que los saberes aislados o las conductas controladas. Como si finalmente hubiésemos logrado reunir el conocer, el actuar, el imaginar, tan marcadamente separados en la ilustración y tan obscuramente reprimidos en la educación tecnocrática.

Pero resistamos con inteligencia a una comprensión tan entusiasta. Porque más allá del "progreso" pedagógico (si es que podemos hablar así), que significa haber ganado la noción de competencia, se esconden algunas "falacias". Como lo expresó Virgilio al contar la historia de la destrucción de Troya: "*Timeo danaos, et dona ferentes*". Tengo mucho temor a los griegos, aunque me traigan presentes o regalos. Claro, el regalo era el caballo que escondía las fuerzas destructoras de la ciudad.

Hablé del "fetichismo" de las competencias. Esto quiere decir algo simple: creo que el auge y la universalización planetaria de la educación por competencias, tiene que ver con, por lo menos, tres cuestiones "falaces":

La *primera*: confundir conocimiento con información, e información con mero "valor de cambio", es decir: mercancía. No es lo mismo conocer que estar informados. Conocer, ciertamente, necesita información, pero la mera información no es conocimiento, aunque pueda servir para resolver problemas concretos.

En este sentido, hay dos riesgos en relación con las competencias:

- Presentar el conocimiento descontextualizado de sus contextos de producción y circulación, lo cual quiere decir que podemos prescindir, mientras sea "útil", de la relación necesaria de conocimiento con el deseo de saber y con las complejas relaciones del saber con el poder, aquello que Foucault llamaba: la microfísica del poder.
- Estandarizar las necesidades de aprendizaje desde una estrategia etnocéntrica de pensamiento único, que busca globalizar los programas de estudio y las pruebas de evaluación, de modo tal de poder ingresar fácilmente al mercado mundial del conocimiento (legitimando exclusiones), y poder también medir el "riesgo" de incompetencia, a través de las evaluaciones educativas de países y regiones (legitimando segmentaciones corporativas).

La *segunda*: confundir potencia de actuar con capacidad de resolver problemas dados, y esta capacidad con "mera adaptación y legitimación", es decir, ideología. No es lo mismo la potencia de actuar que resolver problemas. Actuar, ciertamente, necesita, resolver problemas, pero no es lo mismo, porque actuar implica conocimiento, saberse agente y no mero receptor de variables dadas, y, por lo mismo, actuar es también transformar y abrir alternativas, porque se sabe que un "problema es aquello que en las soluciones que vamos dando, insiste y persiste".

te", es decir: en lo planteado hay siempre algo no planteado que da que pensar.

En este sentido, hay también dos riesgos en relación con las competencias

- Despolitizar la acción, enmarcándola sólo en una lógica de medios y fines, despojándola de todo sentido ético-político.
- Reducir la noción de problema a la de mera demanda del mercado.

La *tercera*: confundir el dejarse interpelar por la alteridad en cuanto tal con la mera tolerancia de la diversidad o diferencia, y esta tolerancia con un "pluralismo" que al incluir excluye, es decir discrimina

Aquí los dos riesgos en relación con las competencias pueden formularse así:

- Confundir diálogo con negociación disimétrica.
- Divorciar la subjetividad competente de las identidades diversas, como forma de seguir colonizando desde supuestas jerarquías culturales.

La sospecha más fuerte es que las competencias pueden ser, si no atendemos a estos elementos críticos, una estrategia poderosa para depotenciar el saber de aquello que en última instancia lo justifica, es decir, lo hace justo: la responsabilidad ante la interpelación del otro en cuanto otro, es decir: la justicia.

Es acá donde quisiera aportar algunas reflexiones que puedan ayudar a resignificar la noción educativa de competencias, resistiendo su uso fetichista

Es central que no separemos las competencias de saberes socialmente productivos, políticamente emancipadores y culturalmente inclusivos, es decir, de mayor justicia, porque el problema que insiste y persiste es la interpelación del otro en cuanto otro, el rostro del otro, que es el excluido de la sociedad llamada del co-

nocimiento, pero que es de la información como valor de cambio, y de la aparente necesidad de competitividad, que es excluyente y jerárquica.

2. Saberes socialmente productivos, políticamente emancipadores y culturalmente inclusivos

Dado este contexto de gestión empresarial en el cual se originó la noción de competencia, es pertinente relacionar el tema con la problemática de educación y trabajo. Justamente en el contexto de resignificar —histórica y conceptualmente— el dispositivo educación-trabajo, el grupo APPEAL ha acuñado la categoría de "saberes socialmente productivos", como "aquellos saberes que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, a diferencia de los conocimientos redundantes, que sólo tienen un efecto de demostración del acervo material y cultural ya conocido por la sociedad."³ Avanzando sobre esta noción, que ciertamente resiste a los riesgos señalados del fetichismo de las "competencias", vemos necesario explicitar las dimensiones política y cultural, ya que no basta enmarcar el problema en el dilema "modificación" vs "efecto demostración de lo dado", sino que tenemos que plantear el sentido de liberación u opresión, y de diálogo incluyente o inclusión excluyente y discriminadora.

El núcleo del problema, nos parece, radica en cómo comprendemos este "viraje" a la subjetividad, que es quizás el elemento más significativo en la noción de competencia.

Ciertamente que se trata de un "giro hacia la subjetividad", pero no a la meramente funcional o flexible, pero tampoco a una supuesta racionalidad trascendental de miembros de una comu-

3 El equipo APPEAL (Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina) está integrado desde 1981 en México y desde 1985 en la Argentina. Ha realizado numerosas investigaciones sobre historia reciente y prospectiva de la educación. Cfr.: Puiggrós, A.; Gagliano, R. (dirección): *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Homo Sapiens. Buenos Aires, 2004.

nidad ideal de habla, o que, contrafácticamente, estaría guiada por un interés del conocimiento emancipatorio.

En ambos casos hay un supuesto común: la descontextualización de los saberes, sea por abstracción estructural o por reducción trascendental. Y no es que confundamos las cosas: es claro que una racionalidad comunicativa se opone a una meramente instrumental, y permite que los saberes enseñables se abran así a una posible crítica de lo dado, en función de supuestos fines supremos de la razón humana.

Ciertamente, para entender que los saberes socialmente productivos han de ser también políticamente emancipadores, los enfoques de las éticas dialógicas y de la acción comunicativa (Apel, Habermas) pueden contribuir a superar la supuesta "neutralidad estructural" de muchos planteos de la educación por competencias.

El problema es que no basta contraponer "flexibilidad adaptativa" a "dialogicidad transformadora". Es necesario contextualizar *el desde dónde* se dialoga, porque suponer una racionalidad *a priori* es, por definición, pensamiento con condiciones únicas de validación, y no puede escapar a alguna forma de etnocentrismo, porque condiciona el diálogo a supuestas reglas "universales", ahorrando el largo camino del aprendizaje de la inter-racionalidad-cultural, que tampoco es la mera intertextualidad en los bordes de lo mismo.⁴

4 Es decir, vemos en este intento un esfuerzo por reconstruir la ecuación modernidad-educación, ante su crisis —que sintomáticamente aparece en la educación por competencias—, reemplazando el *a priori* monológico de la razón por un *a priori* dialógico: la competencia comunicativa, en el estricto sentido que le da Habermas. La última frase del párrafo alude al planteo crítico de este intento que hace el pensamiento de la "deconstrucción", que si bien desconfía de un fundamento *a priori*, sigue pensando en los bordes de lo mismo, y no se abre a la exterioridad. Los dos primeros capítulos de este libro tratan con más detalle este debate contemporáneo.

Es acá donde creo significativo sumar los aportes de Paulo Freire, que nos aporta elementos más que valiosos para desmontar el fetichismo de la "educación por competencias", y nos permite también trascender la polémica reconstrucción-deconstrucción, permitiendo abrir la categoría de inter-modernidades (frente al simplismo de contraponer modernidad a pos-modernidad).

La educación para la libertad implica la pedagogía del oprimido. Y esto contextualiza fuertemente el "diálogo", la "pregunta" y la "esperanza". Es acá donde quisiera aportar algunas reflexiones que puedan ayudar a resignificar la noción educativa de competencias, resistiendo su uso fetichista.⁵ Es decir, sin duda que es una reivindicación fuerte de la subjetividad, contexto en el cual nos pone la educación por competencias, pero no se trata de flexibilidad estructural, ni de competencia comunicativa *a priori* ni del asedio de los "fantasmas".⁶ Se trata de una subjetividad histórica, situada, y en situación de opresión. La comunidad de las "víctimas", diría Enrique Dussel.⁷

En este sentido los saberes socialmente productivos tienen que ser políticamente emancipadores, porque no basta aludir a una posible transformación en cualquier dirección, sino que lo importante es acabar con la "opresión", es decir, con la injusticia. Y esto exige, a su vez, que estos saberes sean culturalmente inclusivos, porque las identidades son las que *le ponen cuerpo* a las competencias. Educar en competencias culturalmente densas es mucho más difícil que hacerlo desde competencias supuestamente estructurales y formales, y, en realidad, encarnaduras de una subjetividad o pensamiento único.

5 Es claro que hago una referencia a las obras principales de Paulo Freire.

6 Alusión a la llamada "fantología" de Derrida.

7 Cfr. E. Dussel: *Ética de la liberación en tiempos de la globalización*, Madrid, Trotta, 2004.

A manera de conclusión

Es aquí donde quisiera terminar (con aportes de la filosofía intercultural, en cuyo enfoque pienso) mostrando otra forma de entender la crisis de la ecuación modernidad-educación, que es una alternativa a la mera adaptación al "mandato" de educar por competencias, pero porque es también una alternativa a la superación de la crisis encorsetados en el dilema: o deconstrucción (postmodernidad) o reconstrucción (neomodernidad).

Ya insinuamos la idea de competencias culturalmente densas, y esto se contextualiza en poder plantear la alternativa de pensar la crisis abriéndonos a la intermodernidad, es decir, al diálogo de permanentes intentos de las diversas culturas (también la hegemónica) de encontrar su sujeto.⁸ Y ese encuentro no será "un fundamento incommovible de la verdad", sino, y no es poco, un acierto fundante que permita encontrar sentidos y dialogar con otros sentidos posibles.

Desde aquí, entonces.

Ni enciclopedia, ni tecnocracia, ni mera competencia: enseñemos saberes socialmente productivos, políticamente emancipadores y culturalmente inclusivos. Pero esto implica

- que el pensamiento no se ve ni se toca, pero pesa. Hay una geocultura del pensamiento, y tenemos que estar dispuestos a acoger los modos diferentes de estar, meramente estar, y desde ahí pensar. Aprendamos a traducir, en el sentido de ser capaces de ponernos en lo que el otro piensa y me puede enseñar
- que las conductas se insertan en contextos de significación cultural, que sostienen su potencia de dar sentido, y que, al mismo tiempo, las transforman en verdaderas acciones.

⁸ Rodolfo Kusch definición a la filosofía, justamente, "como una cultura que encuentra su sujeto". Cfr. *Geocultura del hombre americano*, Buenos Aires, García Cambeiro, 1976, p. 123.

Son saberes que aumentan nuestra potencia de actuar, nos hacen más libres y permiten liberar alternativas de una humanidad incluyente.

- que las competencias se justifican desde algo anterior a cualquiera de ellas, que es la responsabilidad, en el sentido levinasiano de la vulnerabilidad a la interpelación del otro en cuanto otro. Porque actuar es siempre una respuesta a la interpelación del otro. Somos desde siempre guardianes de nuestros hermanos, vulnerables a su interpelación, y por lo mismo responsables de su inclusión.

¿Seremos capaces de resignificar las competencias desde los saberes productores de inclusividad? Esto quiere decir, ¿seremos capaces de enseñar resistiendo con inteligencia responsable a todas las máscaras de la exclusión?

Situemos el pensamiento, aumentemos la potencia de actuar, seamos responsables. Entonces enseñar por competencias incluirá, necesariamente, saberes productores de inclusividad social. Y seguiremos con la educación apostando con esperanza a una mayor justicia. Porque en definitiva "resistimos con inteligencia responsable".

7 Los obstáculos éticos en el marco de la investigación educativa

A propósito de los valores éticos en el marco de la investigación educativa¹

1. Si acaso investigar es "ir tras las huellas" (los vestigios, los rastros) ¿cómo podemos rastrear las huellas de lo posible, de lo por-venir como alternativa a lo dado, sin lo cual ni siquiera es posible definir algo relacionado con la educación?

Cuidar lo posible y alternativo me parece el primer valor ético en el marco de la investigación educativa.

2. Si acaso investigar es también "entender, intelegir" (leer adentro) lo que pasa, lo que acontece ¿cómo es posible leer sentidos, que están significados por alfabetos tan distintos como el deseo de aprender y el poder de enseñar?

Reconocer el deseo de saber, que constituye la unicidad de lo singular, y **lo público**, como criterio básico de legitimación del poder, constituyen, un segundo valor en el marco de la investigación educativa.

3. Si acaso investigar es también hipotetizar, analizar, explicar ¿cómo podemos seleccionar variables, establecer criterios,

1 El origen de este artículo fue una conferencia dictada en el IV Encuentro Nacional y XI Regional de investigación educativa, en Tuxtepec, Estado de Oaxaca, México, el 26 de abril 2007.

construir teorías, en un campo tan complejo como la educación, donde inciden y se cruzan, por un lado, lo político, lo económico, lo social, lo cultural, y, por otro lado, lo cognitivo, lo emocional, lo corporal?

Prudencia metodológica, capaz de dar cuenta de lo no atendido en lo atendido y estudiado, y por qué, constituye un tercer nivel de valores en el marco de la investigación educativa.

Sin embargo estos tres niveles de valores, hoy en día ineludibles en la investigación educativa (y en las ciencias sociales), suponen, paradójicamente, una indecidibilidad ética, algo así como una "suspensión" (en el sentido de la *epojé*) de la responsabilidad ante la interpelación de la exterioridad. Porque los valores, en definitiva, son el correlato "intencional" de la libertad, o del sujeto "razonable", o bien el resultado de un "sí creativo", iniciado en una "voluntad de poder", transmutador de los valores dados. Sea como contenido de la conciencia, o como intuiciones emocionales, o como reglas a priori del pacto social o del diálogo argumentativo, o como mera perspectiva, siempre está solapada una "sordera posible" ante la interpelación de la exterioridad.

La mera perspectiva axiológica no supera la soledad gnoseológica, porque es, en última instancia y justamente, una "perspectiva". Y los valores del *cuidado de lo posible*, del *reconocimiento del deseo singular y del espacio público* y de la *prudencia metodológica* no se sostienen éticamente, si no están interpelados por lo que excede toda perspectiva y le es exterior: el otro en cuanto otro, el rostro de la justicia.

La ética precede a la ontología y, por lo mismo, a toda teoría del conocimiento y a todos los valores de la investigación.² En

este sentido quiero proponer una categoría, **la de obstáculos éticos**, precisamente para sostener estos valores, ligados a lo posible, al reconocimiento del deseo y lo público y a la prudencia metodológica, que pienso son los centrales en la investigación educativa.

El problema que atenta hoy para la formación del espíritu científico en educación (y también en otros campos) no reside solamente en los "*obstáculos epistemológicos*" (como sabiamente nos enseñó Gastón Bachelard), sino también, y primariamente, en lo que podemos llamar **obstáculos éticos**. Es por eso que postulo, como actitud básica en el tratamiento de los problemas educativos, una **resistencia inteligente**, capaz de desnaturalizar los tópicos con apariencia de inamovibles o inmutables (como obstáculos epistemológicos), pero que ha de ser también una **resistencia responsable a los obstáculos éticos**.

Es que no se trata meramente de transmutar o subvertir todos los valores, sino de justificar —en el sentido de hacer justa— toda crítica, sabiendo que estamos interpelados por lo que siempre será exterior a nuestra inteligencia: el otro en cuanto otro, que es siempre irrepresentable.

La resistencia inteligente implica desenmascarar *todas las naturalizaciones* que nos impiden, cada vez que investigamos en educación, imaginar lo posible, *todos los corporativismos*, que nos impiden, legitimar públicamente los resultados y los procesos de nuestra producción académica, y *todos los reduccionismos*, que nos impiden encontrar, con razones, el justo medio que nos haga metodológicamente prudentes, es decir buenos investigadores. Pero esta resistencia inteligente es *responsable*, porque desde siempre se sabe vulnerable a la interpelación del otro, y entonces la crítica es: o un gesto de acogida y hospitalidad, o bien un gesto de rechazo y violencia, pero siempre una respuesta.

La hipótesis que manejamos es que nuestra memoria crítica, la que nos da identidad de teóricos, al menos desde que se distinguió la mera *doxa* de la *episteme*, no sólo se ha olvidado de pensar lo único digno de ser pensado, el ser como acontecer, diferencia, voluntad de poder, sino que se ha olvidado de lo único

² La expresión es de E. Levinas, de cuyo pensamiento nos sentimos particularmente deudores. Sus obras principales: *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la Exterioridad*, Salamanca, Sígueme, 1977 (original 1971) y *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*, Sígueme, 1987 (original 1978).

que no puede ser "meramente" pensado: la dignidad, que nos interpela como exterioridad, lo que está *más allá de la esencia o de otro modo que ser*, es decir: la justicia, de la que somos responsables desde siempre.

Así como rechazamos (con toda la fuerza de la tradición moderna) todo intento de moralizar la investigación, haciendo de ciertos temas territorios sagrados, no profanables o simplemente intocables, y rechazamos todo intento de calificar ciertos enfoques teóricos o metodológicos como antinaturales o inhumanos, también rechazamos (con toda la fuerza de la geografía de la exclusión) la ilusión (de fuerte tradición moderna) de separar y autonomizar completamente el campo de la ciencia del de la ética (y por lo mismo del de la política), como una forma de imponer el monoteísmo secularizado del pensamiento único, que se cree invulnerable a toda exterioridad. Es decir, rechazamos también las formas etnocéntricas de la racionalidad dominante.

Demasiado tiempo el campo educativo soportó la censura moralizante, y está bien el que hayamos despertado del sueño dogmático, pero ya tenemos demasiado tiempo de pretendida *asepsia*, en nombre de una universalidad abstracta o, simplemente, de un pensamiento único, que es siempre una censura política. Despertemos, entonces, también del sueño de un monoteísmo secularizado, o de un progreso excluyente (como diría Carlos Fuentes³), que pretende guardar celosamente el monopolio de las buenas (y únicas) respuestas a los problemas educativos.

Ni moralizar la investigación educativa, ni pretender desvincularla de la ética y de la política. Este es el desafío del cual trata este artículo, discutiendo, primero, la noción de obstáculo ético, presentando los principales, y mostrando, en consecuencia, cómo el investigar en educación es siempre un acto ético-político, y en qué sentido.

3 Cfr. Carlos Fuentes: *Por un progreso incluyente*, México, Inst. Est. Educ. y Sind. de América, 1997.

1. Los obstáculos éticos para la investigación educativa

La noción de "obstáculo" ético se hace necesaria, para hablar de la investigación educativa (y desde ahí de toda investigación social), precisamente porque no se trata de un conocimiento de "objetos", sino de "sujetos", ni meramente de la mismidad de esos sujetos, sino de su *alteridad*, siempre irrepresentable.

Cuando Gastón Bachelard formuló, en la década del 40, su teoría de los "obstáculos epistemológicos" claramente se enfrentaba al mito, más o menos positivista, del conocimiento "objetivo", pensando en las ciencias empíricas y particularmente en la física.⁴ Seguía, desde otro ángulo, la tarea que ya Husserl había iniciado al distinguir "hechos e ideas", dando relevancia a los actos significantes del sujeto. La empresa de Bachelard converge, por otro lado, con críticas como las de Popper al principio de verificación, o de Kuhn al insistir en la noción de "paradigma". Se intenta anudar al científico con el "mundo de la vida", con la "sociedad abierta", con las "ideologías y modos de transmisión de la ciencia".

Sin embargo, se trasunta en estos planteos la ingenua convicción que expresa Bachelard: *"creemos trabajar así a favor de la moralización de la ciencia, pues estamos íntimamente convencidos que el hombre que sigue las leyes del mundo obedece desde ya a un gran destino"* (FEC, p.26).

Bachelard, con fuerte sabor freudiano, habla de "formación del espíritu científico" (como Freud habla de "formación del inconsciente"), y presenta su libro como una "contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo". En cierto sentido su noción de "obstáculo" se emparenta con las formas de represión. Con el mismo sabor freudiano, nos animamos a preguntarnos—ante el contenido del texto citado de Bachelard— si no estamos ante el "porvenir de una ilusión", cuando hablamos de moralizar

4 Cfr. G. Bachelard: *La formación del espíritu científico, Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*, México, Siglo XXI, 1979 (primera en español en 1948).

la ciencia, meramente removiendo los obstáculos epistemológicos. Lo que está en juego hoy no es meramente un "costo pulsional" (que lo hacía a Freud algo escéptico en relación al progreso de la ciencia, frente a la ilusión de la religión), se trata, nada más y nada menos, que de un "costo ético-político", que implica renunciar a la violencia de la totalidad y dejarse interpelar por la exterioridad, que es el nombre de la justicia (Levinas). Esto nos hace algo escépticos en relación al progreso excluyente, aun contando con una ciencia "moralizada".

Coincidimos sí con Bachelard en decir que los obstáculos éticos, como los epistemológicos, no son "obstáculos externos, como la complejidad o fugacidad de los fenómenos, ni (se trata) de incriminar a la debilidad de los sentidos o del espíritu humano: es en el acto mismo de conocer..." (p. 15). También los obstáculos éticos están en el acto mismo de conocer, pero no por los entorpecimientos y las confusiones, sino por la vocación de totalidad e inmanencia, propia del conocimiento, que al creerse invulnerable frente a la interpelación de la exterioridad, cae en la mayor de las tentaciones, que es pretender incorporar el otro a esa totalidad (Levinas).⁵ Y se olvida, entonces, que la ética precede a la ontología.

No es que los obstáculos éticos sean externos al acto de conocer, sino que se manifiestan por el carácter de totalidad inmanente, propia del conocimiento mismo. Conocer es, como ya desde antiguo lo sabemos, incorporar de alguna manera lo que es otro, la realidad, a lo mismo, nuestra subjetividad, es decir: transformar lo real en un objeto de conocimiento (*esencia*, como especie inteligible, diría Aristóteles; *objeto*, determinando con categorías a priori los fenómenos, diría Kant; *sentido*, término in-

5 "La prioridad del saber es la tentación de la tentación", dice Levinas en su segunda Lectura Talmúdica, que lleva por nombre: *La tentación de la tentación*, en *Cuatro Lecturas Talmúdicas*, Barcelona, Riopiedras, 1996 (edic. orig. 1968).

tencional de la conciencia, dirían los fenomenólogos). Pero, justamente, los obstáculos éticos aparecen porque hay un más allá de la esencia, del fenómeno y del sentido intencional, más allá (o más acá) de esa identidad de ser y pensar, que alimenta y satisface nuestro deseo de conocer. Otro modo de ser, que es exterior a la totalidad del conocimiento y que lo interpela desde esa exterioridad: el rostro del otro, que nos hace responsables. Es decir: la ética, donde la alteridad en cuanto tal no se deja atrapar en la identidad de ser y pensar, ni seducir por su diferencia.

No se trata, como en los obstáculos epistemológicos, de confusiones y entorpecimientos. De lo que se trata, en los obstáculos éticos, es de manipulaciones y astucias.⁶ Es la "sordera" ante la interpelación del otro, o la "violencia" de pretender incorporarlo al sí mismo.

Es cierto lo que Derrida le observa a Levinas cuando le dice en su artículo "Violencia y Metafísica" que siempre hay una lucha de la luz contra la oscuridad, y que, en este sentido, el conocimiento implica necesariamente la violencia de "dar sentido", de "representar", "de hipotetizar".⁷ Pero el problema no está en negar esto. El problema radica en sabernos vulnerables a la interpelación del otro, en sabernos responsables, es decir: capaces de responder a su interpelación. Y esto está más allá de la luz y la oscuridad, es la exterioridad del otro en cuanto otro, es la justicia o la injusticia.

En este sentido, los obstáculos éticos nos obligan a reformular el pensamiento crítico, incorporando a su estructura la interpelación ética de la exterioridad. En otros textos hemos insistido en este aspecto.⁸ Lo crítico no es solamente la dialéctica

6 Tomamos "astucia" en el sentido en que Homero lo aplica a Ulises: ser capaces de mantenerse sí mismos ante los desafíos de los "otros". Cfr. C. Cullen: *Ética ¿dónde habitar?*, en prensa, 2007.

7 Cfr. J. Derrida: *Violence et Métaphysique*, en *L'écriture et la différence*, Paris, Du Seuil, 1967, pp. 117-227.

8 Cfr. C. Cullen: *Racionalidad y Educación. Problemas teóricos y epistemológicos en*

teoría-práctica (lo racional y lo real), totalizando una identidad, que incluye en su seno las diferencias sujeto-objeto y lógica e historia. Tampoco es solamente saber *pensar desde los bordes* de esa totalidad dialéctica, liberando sentidos atrapados, abriendo a la diferencia de lo que acontece, y que nos obliga, como pensadores críticos, a ser no sólo dialécticos sino también hermeneutas, capaces de abrir todo discurso que pretenda cerrarse. Pero, más allá de la diferencia está la alteridad, que no es solamente el borde la totalidad (y por lo mismo de la identidad), sino que es *la exterioridad en cuanto tal*. Es justamente lo que llamamos responsabilidad o capacidad de responder a la interpelación del otro.

Somos críticos, si trabajamos "dialécticamente", porque tenemos el coraje de pensar la totalidad, como resultado y como proceso, y confiamos en el poder del concepto (Hegel). Somos críticos, si trabajamos "hermenéuticamente", porque tenemos la serenidad de acoger lo que destinalmente se nos da como acontecimiento-apropiación (Heidegger). Pero sólo justificamos nuestra crítica, dialéctica y hermenéutica, *si nos sabemos vulnerables*, en el sentido de interpelados por el otro en cuanto otro, cuya epifanía se da en el rostro del "pobre, el huérfano, la viuda, el extranjero", como dice Levinas. Simplemente el excluido como podemos traducir hoy día.

Es pertinente en esta introducción a la idea de obstáculo ético traer la reflexión habermasiana sobre los "intereses del conocimiento".⁹ Habermas toma la noción de interés de la tradición kantiana, y aclara bien que no se trata de un problema de motivación o de tendencia, sino que se trata de los intereses

propios de la razón misma en el acto de conocer (que llevan consigo una lógica peculiar en cada caso). Nos interesa acá traer a colación lo que Habermas llama el "interés emancipatorio", que define la lógica propia de las ciencias críticas (a diferencia del interés manipulatorio o utilitario, propio de las ciencias empírico-analíticas, y del interés que él llama de comprensión, propio de las ciencias histórico-hermenéuticas).

El interés emancipatorio se caracteriza porque abre un horizonte ético, ligado a los ideales de libertad, igualdad y fraternidad, que estarían indicando cuáles son los supremos intereses de la razón, como diría Kant: el progreso moral de la humanidad. Si bien estos ideales son contrafácticos (supuestos normativamente en toda acción comunicativa) implican aceptar que la razón moderna e ilustrada es universal y única (como su condición de posibilidad): la pretendida madurez del hombre, que puede pensar sin tutores.

La teoría de los "intereses del conocimiento" avanza sobre la teoría de los "obstáculos epistemológicos", porque no sólo confía, para "moralizar la ciencia", en un progreso científico sobre la base de remover obstáculos epistemológicos, sino que ve necesario especificar un interés del conocimiento, en la misma razón, por emancipar de toda violencia externa e interna, para "moralizar la humanidad". Sin embargo esta teoría sigue siendo fundada en una razón supuestamente invulnerable, porque el interés emancipatorio es un horizonte de la razón misma, al tipo de una idea reguladora.

Y aquí aparece el obstáculo ético, porque esta racionalidad dialógica, que sostiene el interés emancipatorio, y define lo crítico es, supuestamente, modelada por la tradición moderna eurocéntrica y declarada, sin embargo, universal "simpliciter". Es el disfraz "crítico" del pensamiento único, que se diferencia claramente del ropaje dogmático, pero que en última instancia no acepta otro modo de entender qué sea lo racional. Es decir, no acepta la interpelación de una exterioridad en cuanto tal. Si algo aparece como "exterior", es porque no puede, o no quiere, dialogar con estas reglas de juego impuestas *a priori* por la ra-

educación, en C. Cullen, comp.: *Filosofía, cultura y racionalidad crítica. Nuevos caminos para pensar la educación*, Buenos Aires, Stella-La Cruz, 2004.

⁹ Cfr. J. Habermas: *Conocimiento e interés*, Buenos Aires, Taurus-Aguilar, 1990 (edición original 1968).

zón, entonces debe ser objeto de un *paternalismo responsable*, es decir, actuar en su nombre.

Justamente no se trata de "intereses" del conocimiento (aun cuando los pensemos quasi-trascendentales, como dice Habermas), sino que se trata de la "vulnerabilidad" del conocimiento, pero no por debilidades o falta de luz o inmadureces, sino porque hay una exterioridad irreductible a toda representación, el rostro del otro, que interpela y exige una respuesta. A diferencia de los obstáculos epistemológicos o los intereses del conocimiento, que exigen fidelidad a la naturaleza misma del progreso racional o de los fines supremos de la razón, acá se trata de algo que rompe la ilusión de la totalidad inmanente (y por lo mismo de toda iniciativa): la exterioridad, como interpelación ética del otro.

Finalmente, puede ayudar a comprender la especificidad de los obstáculos éticos el traer también aquí la reflexión de Bourdieu sobre el campo y el *habitus*.

Si en la investigación educativa, como en todo trabajo racional, hay obstáculos epistemológicos e intereses del conocimiento, hay también luchas simbólicas en el "campo" (recorte del espacio social con efecto de cierre de posiciones y de acumulación de capital específico) que pueden permitir pensar los "posibles", criticando las formas trascendentales *a priori*, e intentando algo así como un trascendental histórico.

Se abre una lucha contrahegemónica, que consiste en desnaturalizar las hegemonías dominantes, tarea que, en última instancia, se hace desde un "sentido práctico", que tiende a autonomizar modos de operar y que va ganando reflexividad.

Es claro que este planteo crítico rompe toda ilusión de neutralidad del investigador, ya que el mismo es siempre, y simultáneamente, parte de esa "subjetividad (*habitus*)" y de esa "cosa" (campo) que intenta objetivar, y que está definido por las luchas, tanto competitivas como simbólicas, que son relaciones de poder y dominación. Sin embargo, también aquí lo "crítico" supone una "totalidad", el campo, que si bien es histórico y tie-

ne una dinámica continua, que cuestiona las propias representaciones que hacemos de ella en las luchas "simbólicas" (que ponen en juego la legitimación de los capitales sociales, económicos, culturales), se mueve en el campo de una reflexividad, moldeada —en definitiva— por su ruptura con lo que se supone no-reflexivo, o que ocupa el lugar más dominado en el campo, pero siempre dentro del campo.¹⁰

Lo valioso de este "socioanálisis" del conocimiento es que permite comprender mejor la dimensión crítica y contrahegemónica de la investigación científica, al ponerla en la reflexividad misma de los modos de operar concretamente, sin necesidad de apelar a ideales contrafácticos o "*a priori*".

El obstáculo ético radica, sin embargo, en que no hay otra vulnerabilidad del campo que no sea la del juego de fuerzas que opera en su interior mismo. No puede esta crítica aceptar la interpelación ética que proviene de la exterioridad a toda totalidad (aún la del campo). Aquí también sigue habiendo un monoteísmo de la razón, que no se deja interpelar por la exterioridad, porque siempre se la "representa", aun aceptando que esta representación es histórica y forma parte del capital simbólico (y por lo mismo, puede ser o legitimación o resistencia a la violencia simbólica).

Definimos entonces como *obstáculos éticos todo aquello que en la investigación se propone, por la naturaleza misma del conocimiento, como escudo invulnerable a la interpelación de la exterioridad, es decir, del otro en cuanto otro*.

En definitiva el obstáculo ético consiste en pretender radicar la responsabilidad de la resistencia inteligente en una iniciativa del investigador, y no en esa dimensión, previa a toda ontología (y por lo mismo, a toda teoría del conocimiento), que es la interpelación de la exterioridad, en el rostro del otro, irre-

10 Es interesante lo que afirma Bourdieu sobre la falsa dicotomía entre académico y comprometido. Pero lo interesante de la distinción es que quiere mostrarle a los "académicos" que el compromiso no puede ser sino desde las reglas académicas, mientras que lo académico puede ilusionarse con no comprometerse.

presentable, anterior a toda moralización posible de la ciencia, al mismo interés emancipatorio del conocimiento, y cualquier reflexividad contrahegemónica. Cualquier iniciativa del investigador es siempre una "respuesta" —de acogida o de rechazo— a la interpelación ética del otro irrepresentable.

No por ser "investigadores" dejamos de ser *guardianes de nuestros hermanos*.

Es importante remarcar que los obstáculos "éticos", en el sentido que estamos tratando de presentar, cobran su significación mayor precisamente en relación con el pensamiento "crítico", en tanto *abren una dimensión que coloca la formación del espíritu científico, el interés emancipatorio del conocimiento, y la reflexividad contrahegemónica como tareas siempre interpeladas éticamente por una exterioridad, que es la alteridad radical*. Por eso, seleccionamos los obstáculos éticos que surgen desde la misma mirada crítica. No por romper con la "doxa" y haber entrado "al seguro camino de la ciencia" dejamos de ser responsables, es decir, vulnerables a la interpelación de la exterioridad. No por superar obstáculos epistemológicos, ni por movernos en el horizonte contrafáctico de los fines supremos de la razón, ni por resistir a la violencia simbólica dejamos de estar expuestos a la pasividad más pasiva de ser vulnerables. Insisto: la ética precede a la ontología.

Primer obstáculo ético: el pensamiento "crítico" naturalista del naturalismo a-crítico

La primera paradoja, que funciona como obstáculo ético, es la naturalización del mismo punto de vista crítico. Esto implica sostener que hay un solo y único modo de ser crítico, impidiendo la apertura a lo posible, a la alternativa, al cambio. Como si no pudiéramos ser críticos si no es abroquelando el pensamiento en lo siempre igual a sí mismo, necesario e invulnerable frente a toda exterioridad.

Es cierto, si hay una identidad de ser y pensar, de lo real y lo racional, se garantiza la crítica. Tanto si logramos despejar lo que impide la recta intelección (los accidentes, lo contingente, "las sombras", diría Platón), como si aprendemos a hacer un "buen uso de la razón", dentro de los límites que nuestra misma naturaleza pone, sin ilusionarnos con poder transgredirlos. Lo que vayamos conociendo podrá pretender ser ciencia, precisamente por su adecuación a la naturaleza de las cosas (en el naturalismo esencialista) o a la naturaleza de nuestra razón (en el naturalismo subjetivo). Es que nada puede amenazar a un pensamiento que es "pariente de la idea", o a una razón que es un "yo trascendental".

Desde esta mirada crítica todo es inteligible (menos la nada), o, al menos "algo", lo que cae en nuestra experiencia, es objetivable (y el resto, al menos, pensable). En este sentido no hay exterioridad posible para la totalidad immanente del pensamiento.

Sin duda que en estas posiciones hay pensamiento crítico. Distinguir esencia de apariencia es una crítica al naturalismo ingenuo de la mera doxa u opinión. Distinguir fenómenos de cosas-en-sí, permite, sin duda, una crítica a las ilusiones de un uso dogmático de la razón, que pretende captar la esencia de las cosas. Podríamos decir, en este último caso, que se hace una crítica al naturalismo metafísico de las esencias (la episteme clásica). Pero se lo hace desde un naturalismo meta-físico de la razón (la epistemología moderna). En ambos casos el lugar de la crítica es lo siempre igual a sí mismo, lo sustraído a las meras opiniones, a los prejuicios, al poder, al mundo de la vida en que parece estar atrapada nuestra cotidianidad.

Cuando Hegel piensa esta historia quizás expresa con claridad lo que anima esta empresa de conocimiento crítico: la enorme fuerza del concepto, que es capaz de incorporar a su movimiento, incluso aquello que deja en su camino: las "intuiciones" y las "representaciones". La "ciencia", ahora, no necesita separar apariencia y esencia ni fenómeno de cosa-en-sí, lo que tiene que hacer es desplegar su propio movimiento dialéctico de posición, negación y negación de la negación.

Cuando lo posible está subordinado a lo necesario, o está limitado a un supuesto buen uso de la razón disciplinada, termina siendo incorporado al movimiento de lo mismo, y el investigador, como el filósofo hegeliano, sólo puede levantar el vuelo al caer la tarde. Pensamiento necesariamente crepuscular (por moderno que se declare), porque en última instancia subordina lo posible a lo necesario o lo limita al disciplinamiento de la razón, y entonces sólo sale de noche.

Hay dos miradas críticas a estas críticas *naturalistas* del naturalismo a-crítico.

Por un lado, el esfuerzo de volver a las cosas mismas y entender que el único horizonte que no podemos superar nunca es el mismo mundo de la vida. La actitud crítica, ahora, indaga en la posibilidad de un trabajo de reducción eidética de los sentidos que nos presionan en nuestras experiencias cotidianas, en la "tesis natural del mundo". Se trata de descubrir que somos *dadores de sentido*, pero que captar el sentido esencial (lo eidético) implica reducir trascendentalmente la subjetividad empírica misma. La apertura a lo posible no aparece ahora limitada por la necesidad ni por la legitimidad del buen uso de la razón. Está en la responsabilidad de sabernos *dadores de sentido* a lo dado, para lo cual, justamente, tenemos que suspender toda tesis naturalista.

La mirada *fenomenológica*, en este sentido estricto, cuida más lo posible, al liberarlo del examen de la necesidad y la legitimidad del uso, pero le pone un límite infranqueable: el otro en cuanto otro. Cuando Husserl, en la quinta meditación, intenta pensar fenomenológicamente al otro, se da cuenta de que, por fidelidad al principio de una subjetividad dadora de sentido en el mundo de la vida, no puede pensarlo sino por analogía, es decir, suponer que es sujeto como lo soy yo. Es decir, el otro no interpela, sino que en su presenciarse obliga a pensar que es otro sujeto.

Justamente esta es la crítica que Levinas, fenomenólogo por formación, le hará a su maestro: quedar encerrado en la luz, y

no aceptar el registro de la interpelación del otro en cuanto otro. Es decir, aparece el obstáculo ético, y entonces se recurre a la analogía (recurso epistemológico, en última instancia), con lo cual sigue instalada la sordera ante la interpelación de la exterioridad. Es que para la conciencia fenomenológica no hay exterioridad posible. Lo dado o presente es siempre un término intencional del sujeto dador de sentido.

Por otro lado, hay una segunda mirada crítica al naturalismo crítico del naturalismo a-crítico. Es la *ontología fundamental*, que denuncia un olvido de lo único digno de ser pensado: el ser como tiempo o acontecer. Acá, estimo, se avanza aún más en el cuidado de lo posible, porque, justamente, el acontecer es "destinal", no depende de ninguna necesidad ni de ninguna estructura de la subjetividad: simplemente nos convierte en "lugar del ser", *Dasein*, ser-ahí. Cuando Heidegger también discípulo de Husserl, define al pensador (como al poeta) como "pastor del ser", está, justamente, reclamando una ontología fundamental, que reconstruye la historia de la metafísica, denunciando la reducción de lo posible a lo necesario, o al poder legitimado por el buen uso de la razón, o, incluso a la fuerte tarea de dar sentidos.

El ser como acontecer es lo que siempre se sustrae a nuestra posibilidad de pensarlo como esencia, o como objeto, o como proceso dialéctico, o como sentido intencional. Es por eso que es necesario deconstruir los naturalismos de todo tipo, no sólo los ingenuos (ligados a la falta de autenticidad del actuar como "se dice", o "se acostumbra"...), sino también los críticos, que creyeron poder disponer del ser como esencia, o como objeto, o como sentido.

Sin duda que el pensamiento *deconstructivo* es un importante aliado en la investigación educativa, porque nos ayuda a no congelar sentidos en lo que acontece, abrir siempre lo dado a lo por-venir, saber que no podemos dominar lo posible. Pero no es, nuevamente, una mera cuestión de "serenidad" o de "autenticidad", o, como diría Foucault, de cuidado de sí mismo, ante cualquier intento de dominar nuestra subjetividad o disciplinarla. Porque el acontecer es la temporalidad del ser, pero no es el

otro en cuanto otro. Sin duda que abre nuestro pensamiento y lo descongela de sus adherencias a la identidad. Pero la diferencia no es la alteridad. Y acá radica el posible obstáculo ético. La deconstrucción nos abre a lo posible, pero no nos des-responsabiliza de la interpelación del otro en cuanto otro. La deconstrucción no cura la sordera, ni el que seamos pastores del ser nos libera de ser "guardianes de nuestros hermanos".

Es que, en última instancia, para el pensamiento de la diferencia siempre el borde es de lo mismo. No hay exterioridad en cuanto tal, aunque se quiebre la ilusión de que el pensamiento sea como una "esfera", y tengamos que acostumbrarnos a pensar "rizomáticamente".

El obstáculo ético muestra su mayor potencia en este pensamiento crítico que rompe las naturalizaciones de todo tipo, pero, en última instancia, no puede entender que la diferencia no es la exterioridad, ni el acontecer es la interpelación ética.

El valor de cuidar lo posible, central en la investigación educativa, sólo lo podemos sostener éticamente, o justificar, desde la vulnerabilidad de sabernos interpelados por el otro en cuanto otro, que no es meramente lo posible, sino que es quien nos hace responsables de todo lo posible.

Segundo obstáculo ético: el pensamiento "crítico" corporativo del corporativismo a-crítico

La segunda paradoja, que también funciona como obstáculo ético a la investigación, es lo que llamamos la crítica "corporativa" al corporativismo a-crítico. Nosotros, los críticos, que no apelamos al trascendentalismo de la razón, ni a lo contrafáctico del interés emancipatorio, pero que nos sustraemos del común de la gente, de los que no pueden escuchar que "dios ha muerto", que no saben hablar con los fantasmas y de los fantasmas, que tienen "miedo a la libertad", o no están dispuestos a poner un "velo de la ignorancia" a sus reclamos de fines y me-

dios para ser felices. Como si la única forma de ser críticos fuera pertenecer a la corporación de los supuestos críticos, que comparten códigos que sólo ellos entienden, que pueden criticarlo todo, sin que nada exterior a la corporación pueda interpelarlos.

La "corporación" supone que no todos están llamados a la crítica. Por eso, lo público no se confunde con el público, menos con la masa, y aún menos con lo popular.

Acá la crítica se garantiza sólo porque hay una diferencia entre los críticos y los no-críticos, y todo el tema tiene que ver con cómo identificamos esta diferencia.

Ya los antiguos restringían la aparición, o lo público (como diría H. Arendt), sólo a los varones, mayores de edad y, por supuesto, no esclavos. La deliberación sobre el bien de la ciudad, la política, no es para todos. Es sólo para quienes aprendieron a deliberar, educados en la argumentación con razones, porque son varones, mayores y libres.

Los modernos critican esta restricción "naturalizada" de la corporación crítica, y ponen la diferencia en el "uso público de la razón", el que hacen los doctos, los maduros, los que piensan por sí mismos, liberados del uso "privado" de la razón. Las jerarquías naturales son criticadas por la igualdad natural de la condición de sujetos racionales que podemos usar bien la razón, es decir, públicamente, como doctos.

Sin duda que en estas posiciones hay pensamiento crítico. Distinguir el "agora" del "oikos", lo público de lo doméstico, abre una crítica a los corporativismos meramente naturales, pero lo hace desde un corporativismo naturalmente crítico: el de los ciudadanos (varones, mayores y no esclavos). Por otro lado, distinguir un uso público de la razón de un uso privado, abre una crítica de los corporativismos naturalmente críticos, desde un corporativismo disciplinadamente crítico, pero sin restricciones naturales. En este último caso se podría decir que se hace una crítica al corporativismo crítico *naturalmente jerarquizado*, desde un corporativismo crítico *históricamente jerarquizado*. La lucha por el reconocimiento del deseo singular y del espacio público se resuelve, o por la deliberación de los "ciudadanos" en el

ágora, o por el disciplinamiento maduro del uso de la razón en el mundo de los doctos. La comunidad de los que deliberan o la comunidad de los doctos son las corporaciones, natural o históricamente críticas.

Cuando Nietzsche y Heidegger leen esta historia quizás expresan lo que anima estas empresas críticas: las máscaras, que disimulan la voluntad de poder, o los miedos, que conjuran la angustia ante la nada. Y proponen nuevas corporaciones críticas, no ligadas ni a la deliberación ni al uso público de la razón, si no al "martillo" del profeta o la "serenidad" del místico. Es necesario revisar esta "episteme", entender las relaciones del saber con el poder, saber que hay una microfísica del poder, y que detrás de lo supuestamente público hay una inclusión que excluye. Es necesario de-construir la historia de la metafísica, hacer una ontología fundamental, que nos haga entender que la única luz son "claros en el bosque", y el único camino seguro son "sendas perdidas". Pero, nuevamente lo decimos, esto está reservado para pocos: los "super-hombres", los "auténticos", los "creativos que saben cuidar de sí mismos".

Cuando el reconocimiento del deseo singular y de lo público están subordinados o a la deliberación de unos pocos o al disciplinamiento de todos, terminan siendo incorporados a lo mismo, y entonces el investigador crítico, como el filósofo, sólo puede pensar al despuntar la aurora. Pensamiento furtivo (por abierto que se declare), porque en última instancia subordina el reconocimiento del deseo y lo público a lo corporativo de los pocos que se animan a ser críticos, o a pensar solos en la madrugada.

Hay dos miradas críticas a este corporativismo crítico del corporativismo a-crítico. Por un lado, el esfuerzo por "fusionar horizontes", y reemplazar entonces las corporaciones de los "ciudadanos que deliberan" o de los "doctos que usan bien su razón", por *tradiciones formadoras de comunidades de interpretación*, que, por un lado, pueden abrirse a lo no-dicho en lo dicho (hermenéuticas de la sospecha, como les llama Ricoeur), pero

pueden abrirse también a la "recolección de sentidos" que, simplemente, "acontecen", como viniendo de lo por-venir.

La explicación es aquí "narrativa". Se trata de construir relatos, donde se incorpora la diferencia a un relato, siempre narrable de nuevo, o que siempre puede incorporar nuevos personajes o nuevos acontecimientos.

La mirada *hermenéutica*, de eso se trata, rompe el corporativismo "elitista", de los deliberadores, los doctos y también los profetas y los místicos. El reconocimiento del deseo y de lo público no queda ahora subordinado a los círculos restringidos del agora, o de la academia, ni se necesita ir al desierto o angustiarse, para pensar críticamente. Se abre ciertamente el espacio del reconocimiento, pero siempre condicionado a la fusión de horizontes y a la "historia de los efectos" de esas fusiones (Gadamer). No hay distinción entre dominador y dominado, y, lo que es más grave, la apuesta sigue siendo a la identidad, sólo que narrativa, y por lo mismo capaz de incorporar, en continuas resignificaciones, nuevas subjetividades y nuevos horizontes de sentido. Pero siempre es el sentido, el horizonte, la subjetividad y su iniciativa, lo que juega. Lo que no puede incorporarse al relato, y queda como exterioridad a todo intento de fusionarlo, porque no busca reconocimiento, sino que interpela, es, de nuevo, el otro en cuanto otro.

Por lo mismo la ontología sigue siendo de lo mismo y de lo diferente de lo mismo, pero no de la alteridad, como exterioridad interpelante de lo mismo. No basta abrir la corporación a las tradiciones de las comunidades de interpretación, por abiertas que estén a nuevos sentidos. Porque no se trata de "sentidos", se trata del rostro del otro que interpela, y nos hace responsables, antes de todo reconocimiento. Nuevamente, la ética precede a la ontología.

El obstáculo ético radica, en estas posiciones, en creer que las corporaciones críticas o las tradiciones abiertas son invulnerables la interpelación de la alteridad.

Hay una segunda mirada crítica del corporativismo crítico de los corporativismos a-críticos. Es la que intenta reconstruir,

sobre bases normativas, el pacto social de los razonables, definidos como aquellos que quieren convivir bajo principios de justicia. Esto abre el espacio público más allá de los privilegiados ciudadanos, de los doctos, de los profetas y de los místicos. Basta suponer que se tiene un sentido de la justicia y del bien, y que se puede intentar un equilibrio reflexivo.

Sin duda que los intentos *reconstructivos*, como los hermenéuticos, nos pueden ayudar en la lucha por el reconocimiento del deseo singular y del poder de lo público, en la investigación educativa. La explicación narrativa permite siempre liberar sentidos no dichos en lo dicho, permite "descongelar" trayectorias y horizontes de interpretación. La vida es un relato en búsqueda de un narrador,¹¹ y en este sentido la educación no escapa a este aforismo, y la lucha por el reconocimiento es, muchas veces, conflicto de interpretaciones y búsqueda de un narrador en horizontes "fusionados". El "velo de la ignorancia" nos permite formular una ética mínima para la convivencia, abriendo el espacio público a todos los "razonables" (sin exigir un uso fuerte de la racionalidad, o tener que compartir horizontes de significación vital).

El problema persiste, porque la subjetividad narradora como la del contrayente razonable sigue siendo eso, subjetividad en la inmanencia gnoseológica. La interpelación de la exterioridad, lo que no es ni narrable ni razonable, sino que simplemente está ahí interpelando, puede no ser oída. De nuevo, el obstáculo ético es la invulnerabilidad.

Ni la narración ni la reconstrucción son antídotos que nos vacunan de la responsabilidad de sabernos, desde tiempos inmemoriales (desde siempre) responsables de la alteridad, que nos

interpela como exterioridad a toda narración y a toda reconstrucción del pacto. De nuevo, la ética precede a la ontología.

Tercer obstáculo ético: el pensamiento "crítico" reduccionista del reduccionismo acrítico

Hay todavía una tercera paradoja que también funciona como obstáculo ético para la investigación. Es la crítica reduccionista a los reduccionismos a-críticos. En algún sentido este tercer obstáculo apunala y sostiene los otros dos: Dime cómo tratas lo posible y el reconocimiento del deseo y del poder, y te diré cómo actúas metodológicamente.

Hablamos de "reduccionismo" porque lo que caracteriza el campo educativo (como otros campos de investigación en lo social) es el entrecruzamiento de dimensiones y variables que parecen enfrentarse de lleno con esa ansiada simplicidad de la explicación científica.

Lo que caracteriza la mera opinión, la doxa, es, justamente, la reducción del problema a una variable o a un tipo de argumento, o dicho de otra manera, a un modo simple de ver la cuestión que se impone, o por costumbre, o por dogmatismo, o por miedo a otra manera de verlo. Por eso solemos decir que la mera opinión peca de simpleza. Pero la paradoja reside en que la ciencia busca también la explicación simple, pero como resultado de la indagación crítica, y no como simplicidad no-crítica.

Hay dos modelos fuertes de reduccionismos críticos (epistemológicos) en nuestra memoria histórica. El reduccionismo de la jerarquía de las ciencias, y el reduccionismo de la enciclopedia de las ciencias.

Supuesta la línea divisoria entre la *doxa* y la *episteme*, los antiguos buscaron cómo jerarquizar los saberes de acuerdo al mismo orden de las cosas, o de las ideas. Cuando en el mundo moderno se establece otra línea divisoria, ahora entre la *episteme* y las *ilusiones* de episteme, la preocupación es establecer criterios de legitimidad y validez, estableciendo jerarquías no por la distancia mayor o menor del arquetipo, sino por la ade-

11 Cfr. P. Ricoeur: *La vida, un relato en búsqueda de un narrador*, en Educación y política, Bs.As., Docencia, 1984, pp. 45-58.

cuación o no a las condiciones de posibilidad de fundar la ciencia en el único criterio cierto y seguro: el yo pienso, que acompaña todas mis representaciones. En este segundo caso la reducción opera, o por exclusión de la enciclopedia (modelada desde la hegemonía del saber físico-matemático), o por inclusión dialéctica en la enciclopedia (modelada desde la esfera de un supuesto saber absoluto). Le llamamos reduccionismo crítico porque, en última instancia, se jerarquiza o se excluye en nombre de la ciencia, que ciertamente cuestiona el reduccionismo a-crítico de la mera opinión.

Bastaría recordar los esfuerzos por parecerse a la ciencia hegemónica de los primeros intentos de teorizar la acción social y política, o bien la permanencia del conflicto entre las llamadas ciencias de la naturaleza y las ciencias sociales (o humanas, o del espíritu), conflicto que no es sólo de saberes, sino también de instituciones y de "políticas científicas".

Es justamente en este contexto donde los aportes, entre otros, de Habermas y de Bourdieu, ya citados en este artículo, han sido particularmente decisivos. Aunque todavía muchos lo piensen, hay pocos que seriamente puedan argumentar que la investigación educativa (o en algún otro campo social) es menos investigación o investigación de segunda.

Si bien hoy día estamos abiertos al trabajo inter- o multidisciplinario, y entendemos mejor lo del pensamiento complejo, sigue siendo un problema la tentación reduccionista, tanto en el seno de cada disciplina como en el trabajo de varias sobre el mismo objeto de estudio.

Hay hoy buenos reflejos en los investigadores frente a las ilusiones del saber total o de la completud. Hemos reconocido, en general, las relaciones del saber con el poder, con el deseo, con la creatividad, con lo imprevisible. Pero seguimos tentados de reduccionismo.

El campo educativo es un ejemplo privilegiado de la complejidad y de la multidimensionalidad de los análisis. Y es también

un campo privilegiado para testimoniar conflicto de interpretaciones, luchas por la hegemonía y esfuerzos interdisciplinarios.

Más aún, me animo a decir que hoy es más bien preocupante la excesiva fragmentación de la pedagogía, la dispersión anárquica, que lleva, muchas veces, a una verdadera pérdida del "objeto", es decir: del sujeto, que aprende, que enseña, que formula políticas o diseña curricula. Es aquí donde los cuidados epistemológicos, el saber de los obstáculos epistemológicos, de los intereses del conocimiento y de las luchas simbólicas y competitivas, nos puede ayudar mucho para no reducir, pero tampoco fragmentar.

Pero en el contexto de este artículo quiero referirme al obstáculo ético reduccionista que consiste, una vez más, en reducir la exterioridad que, como alteridad, interpela.

No hay prudencia metodológica que nos libere de la responsabilidad ética de sabernos vulnerables, porque el otro nos interpela siempre.

El reduccionismo crítico, el que nos hace prudentes metodológicamente, aun en sus formas más abiertas como pueden ser la interdisciplina y el pensamiento complejo, no nos excusa de pretender reducir la exterioridad. Justamente, la alteridad es irreductible, porque la relación no es de objeto a sujeto cognoscente, aunque en este caso el "objeto" sean "sujetos", sino que la relación es de una exterioridad que interpela a una totalidad inmanente o soledad gnoseológica.

No nos abroquelemos en la "prudencia metodológica" para justificar nuestra sordera a la interpelación de la alteridad. Ninguna prudencia metodológica, en este sentido, nos hace invulnerables. A la inversa, porque somos vulnerables, es decir, responsables, aumentaremos nuestra prudencia metodológica y estaremos más dispuestos a dar cuenta de lo que dejamos, no porque reducimos, sino porque abrimos la comprensión del campo, a lo posible y al reconocimiento del deseo singular y del poder de lo público.

A manera de conclusión: investigar en educación, un acto ético-político.

Cuidar lo posible, reconocer el deseo singular y el poder de lo público, prudencia metodológica son valores imprescindibles en la investigación educativa. Saber que hay obstáculos epistemológicos, que hay intereses de la misma razón, que guían el conocimiento, que hay luchas por la hegemonía en el campo, nos darán razones políticas fuertes para reafirmar el valor de lo posible y alternativo, del reconocimiento del deseo y del poder, de la prudencia metodológica.

Lo que quisimos mostrar en este artículo es que esta constelación de valores, que configuran la investigación educativa como una "resistencia inteligente", tienen que estar atentos a los obstáculos propiamente éticos, que, en cada uno de estos valores, pueden aparecer como ilusiones de invulnerabilidad en relación a la exterioridad de toda indagación inteligente, porque la exterioridad no es meramente lo posible, que abre lo dado, ni meramente el reconocimiento, que deja ser el deseo y legítima públicamente, ni tampoco la mera prudencia metodológica, para no reducir sin saber por qué lo hacemos: se trata de la alteridad en cuanto tal, el rostro del otro, que dice: heme aquí, e interpe-la, transformando nuestra resistencia inteligente en resistencia **inteligente y responsable**. Responsable, en última instancia, de la justicia, es decir; de acoger o rechazar al otro en su exterioridad, sin pretender incorporarlo ni reducirlo.

Lo que queremos decir es que la investigación educativa es siempre un acto ético-político. Primero la ética, la política, después. Sabiéndonos responsables tomemos la iniciativa de resistir con inteligencia, cada vez que investigamos en educación.

BIBLIOGRAFÍA

- H. ARENDT: *La condición humana*, Barcelona, Paidós, 1998.
- ARISTÓTELES: *Ética a Nicómaco*, Madrid, Instituto de Estudios Políticos, 1970.
- BACHELARD, G.: *La formación del espíritu científico. El racionalismo enseñante*.
- BOURDIEU, P.: *El sentido práctico*. Taurus, Madrid (1980); *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama, Barcelona (1994), *Campo del Poder y Campo Intelectual*. Folios, Buenos Aires, 1998. *La Distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus, Madrid 1998 (1979). pp. 241-253.
- BOURDIEU, P.-PASSERON, J. C. *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara, México (1995).
- CULLEN, C.: *Crítica de las razones de Educar*, Buenos Aires, Paidós, 1997; *Perfiles ético-políticos de la educación*, Bs.As., Paidós, 2003; *Ciudadanía "urbi" et "orbi"* en C.Cullen (comp) *El malestar en la ciudadanía*, Bs.As., Stella-La Crujía, 2007, pp. 7-30.
- DELEUZE, G. GUATTARI, F.: *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos, Valencia, 1994.
- DERRIDA, J.: *L'Écriture et la différence*, Paris, Du Senil, 1967.
- FOUCAULT, M.: *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI, México 1996; *La arqueología del saber*. Siglo XXI, México 1996.
- GADAMER, H.G.: *Verdad y Método*, Salamanca, Sígueme, 1981.
- HABERMAS, J.: *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus, 1989; *La lógica de las ciencias sociales*, México, Rei-Tecnos, 1993.
- HEIDEGGER, M.: *Ser y tiempo*; México, FCE, 1968; *Sendas perdidas*, Buenos Aires, Losada, 1960.
- NIETZSCHE, F.: *La gaya ciencia*, México, Mexicanos Unidos, 1994; *La genealogía de la moral*, Madrid, Alianza, 1996.
- LEVINAS, E.: *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad*, Salamanca, Sígueme 1977; *De otro modo que ser, o más allá*

de la esencia, Salamanca, Sigueme, 1978; *Cuatro lecturas talmúdicas*, Barcelona, Riopiedras, 1996.

RAWLS, J.: *Teoría de la justicia*, México, FCE, 1995 (2da); *Liberalismo político*, México, FCE, 1995.

RICOEUR, P.: *Freud: una interpretación de la cultura*, México, Siglo XXI, 1970; *Educación y política*, Buenos Aires, Docencia, 1984.

Apéndice

La Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, A.C. (CCMM) es una organización no gubernamental de maestros que se constituyó como asociación civil en diciembre de 1986, después de seis meses de discusiones en relación a su proyecto. El objeto social acordado en la conclusión de los debates señala, entre otros fines, la necesidad impostergable de llevar a cabo la recuperación crítica de la cultura magisterial; asumir estilos de trabajo académico con base en la unidad de la teoría y la práctica, propios de la investigación educativa; además, abrir espacios para la socialización democrática de las experiencias de formación con los maestros de escuela.

Desde los trabajos de discusión interna y a través de muchos talleres con maestros, seminarios de formación y jornadas académicas y culturales en comunidades escolares, se logró una apropiación de las proposiciones teóricas que entonces constituyeron el punto de partida para la construcción de una propuesta pedagógica claramente ubicada en el estado actual del conocimiento.

En 1992 se publicó el libro *Aprendizaje Operatorio*. El propósito fue proponer respuestas, mediante seis ensayos teóricos, a las preguntas básicas que los maestros nos planteamos para participar en experiencias de educación alternativa, esto es,

cómo trabajar en la construcción de posibilidades para transformar prácticas y relaciones en la vida cotidiana de la escuela.

Además se delimitó la investigación, posible de ser llevada a cabo, al estudio de los alumnos y sus condiciones reales de participación; de las posibilidades de potenciar su aprendizaje y su desarrollo mediante estrategias de intervención pedagógica centradas en la ayuda del maestro, lo que requería sin duda alguna, pensar en cambios acaso inéditos en el campo de la didáctica.

De acuerdo a las condiciones de esos tiempos, se decidió trabajar en la construcción social de una propuesta didáctica. Entonces se revelaron como criterios de trabajo determinantes, la perspectiva de la investigación educativa (de hecho el trabajo de la CCMM se puede inscribir en el campo de la investigación didáctica), el trabajo de formación con los maestros frente a grupo, el compromiso con la socialización democrática y el trabajo teórico.

Por fin en 2002 se publicó el libro *Didáctica Mínima*, en el que se presenta la sistematización de las experiencias de más de diez años de trabajo. Vale destacar en este caso la importancia de que el aprendizaje sea entendido como una experiencia crucial que se suscita en acontecimientos emergentes en los entramados de las situaciones vitales de los alumnos. También han de ser destacados otros logros: el sentido heurístico de las experiencias de aprendizaje, esto es, que las actividades propuestas se integren como tareas de investigación; la versión explicativa de los procesos cognoscitivos con base en la perspectiva del constructivismo; el contenido del trabajo escolar y de las actividades para lograr, a partir de los llamados saberes previos, cambios conceptuales y en consecuencia aprender a ver la vida y a verse a sí mismo de manera inteligente; en fm, trabajar teóricamente las experiencias de aprendizaje que se realizan en el trabajo de cada día, para integrar de manera específica y consistente la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades del pensamiento y la formación del carácter.

En una relación solidaria, como suele decirse, la elaboración de la propuesta pedagógica de la CCMM dio lugar a otras propuestas. Así se trabajaron proposiciones teóricas y orientaciones didácticas para el aprendizaje de la matemática, para formarse en la lectura crítica, para hacer presente la ciencia en la escuela, para la intervención psicopedagógica en la atención de alumnos con dificultades de aprendizaje y, vale ser subrayado, para formarse y participar en el quehacer académico de la investigación educativa.

Una aportación de la CCMM a las experiencias de la educación alternativa, al menos así lo pensamos, refiere al estilo de trabajo que se fue perfilando a lo largo de más de veinte años. Vale mencionar algunos aspectos del estilo, que consideramos decisivos para hacer posibles los cambios en la vida escolar. En primer lugar se ha insistido en revelar la perspectiva del trabajo docente en las reflexiones teóricas y en la realización de tareas de investigación educativa (al menos así entendimos el soporte sugerido para la investigación por la reconocida académica Elsie Rockwell). De este modo se pretende que las propuestas en construcción, permanezcan arraigadas a las condiciones reales de la escuela y den apertura a la experiencia de los maestros.

En segundo término hay que destacar los principios, que consideramos básicos de la educación alternativa: trabajar tanto en el terreno teórico, como en las experiencias concretas, para lograr que las proposiciones sean realmente específicas y que no se queden en meras generalidades; asumir los problemas del trabajo docente y del aprendizaje escolar en la perspectiva de la complejidad, esto es, saber que las dificultades, los conflictos, los vicios y los obstáculos para lograr una verdadera formación de las nuevas generaciones, son siempre, más complejos de lo que uno habría supuesto y que es necesario superar la frivolidad y disponerse de manera inteligente a un trabajo de largo plazo; mantener el vínculo entre la comunicación y la participación efectiva, es decir, que las discusiones se resuelvan con la prueba de la puesta en práctica de los consensos y de las divergencias,

no obviar el papel esclarecedor del discurso, pero tampoco conformarse con las elegantes elaboraciones de la palabra.

Por último, conviene insistir en el papel decisivo que le damos al trabajo teórico y a la necesidad de la actualización, para estar en condiciones de participar en los debates y en la elaboración de propuestas de trabajo. No es suficiente con el saber de la experiencia docente aunque sea de muchos años, siempre será imprescindible la apropiación de teorías para lograr una mirada inteligente de los problemas y para elaborar algunas conjeturas.

En resumen y dicho en forma de consignas: ponerse siempre en el lugar del maestro, acabar con las generalidades que sólo confunden, evitar la frivolidad para dar posibilidades al pensamiento crítico; así también, con base en la teoría, superar los supuestos y las especulaciones de los modelos que eluden las condiciones de la práctica cotidiana.

El itinerario de la CCMM presenta dos rasgos importantes: por un lado el campo de trabajo se ha ido reduciendo a lo pedagógico y lo didáctico. De hecho quedaron pendientes tareas para la recuperación crítica de la cultura magisterial, pues, la magnitud del quehacer nos ha rebasado, además de que hoy se propone la existencia de múltiples y variadas culturas magisteriales, lo que complica aún más, si es posible decido así, avanzar y obtener logros significativos.

Por otra parte, se han mostrado en toda su magnitud las tareas que derivan del estilo de trabajo asumido. De tal modo que la transformación de las prácticas y relaciones escolares ha exigido insistir y profundizar en las reflexiones teóricas, se ha complicado el trabajo de investigación, hay mayores compromisos con grupos de maestros y, desde luego, la capacidad de respuesta muestra un ritmo diferente al de las exigencias y emergencias que se suscitan en los proyectos que tenemos con las escuelas.

El autor

Carlos Cullen. Filósofo, con una extensa y reconocida trayectoria académica especialmente dedicada a la Ética y a la Filosofía de la Educación.

Es profesor titular e investigador de la Universidad de Buenos Aires.

Docente de Posgrado en el país y el extranjero donde dicta cursos y seminarios de especialización.

Ha ocupado cargos de conducción (Secretario Académico y Secretario de Investigación), en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Fue Director de Capacitación Docente y Director General de Educación en la Secretaría de Educación (actualmente Ministerio de Educación) del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Publicó: *Fenomenología de la crisis moral* (1978); *Reflexiones desde América* 3 Tomos (1986); *Crítica de las razones de educar* (1997); *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro* (1998); *Perfiles ético-políticos de la educación* (2004), *Resistir con inteligencia* (2007). Ha compilado *Globalización y nuevas ciudadanías* (2003, con María C. Reigadas) y *Filosofía, cultura y racionalidad crítica* (2004, en Ediciones La Crujía) y numerosos artículos y colaboraciones en obras colectivas.